

DOCENTES Y DOCENCIA

las zonas rurales

Marcela Gajardo

Ana María de Andraca



ARCHIV
92782

UNESCO - FLACSO

Docentes y docencia

Las zonas rurales

Se autoriza la reproducción y traducción total o parcial del texto publicado siempre que se indiquen los autores y la fuente.

Los autores son responsables por la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ella, las que no son, necesariamente, las de la UNESCO y no comprometen a la Organización.

Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC).

Portada: Claudia O’Ryan

Impresión: Andros Ltda.

Santiago, Chile, enero 1992

Impreso en Chile/Printed in Chile.

La edición de este libro ha sido posible gracias a la contribución voluntaria del Gobierno de España a las actividades del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.

Docentes y docencia

Las zonas rurales

Marcela Gajardo
Ana María de Andraca

UNESCO/FLACSO
Santiago, Chile, 1992

Índice

Presentación	9
Introducción	15
I. Docentes rurales y efectividad de las escuelas	19
Maestros y enseñanza en las zonas rurales	20
Contextos sociales y escuelas rurales de enseñanza básica	25
Los resultados del aprendizaje en las zonas rurales	32
II. Docentes rurales: perfil y efectividad	43
Características de los maestros rurales	44
Pautas de residencia	49
Trayectoria profesional	50
Características del profesor y efectividad de la acción escolar	59
III. Formación y efectividad de los maestros	65
Formación y perfeccionamiento del docente rural	67

La formación y perfeccionamiento docente y los resultados del aprendizaje	71
Necesidades de perfeccionamiento	73
IV. Condiciones de trabajo y papel del docente	79
Condiciones laborales generales	79
Condiciones técnico pedagógicas del desempeño laboral	83
Aspectos curriculares y práctica pedagógica	85
Definición e imagen del papel del docente	90
Papel y funciones del maestro rural	90
V. Escuela y comunidad	97
VI. Resumen y conclusiones	103
Anexos	113
Cuadros estadísticos	113
Bibliografía	153

Presentación

Asistimos, en los últimos meses, a un acelerado proceso de revisión de las categorías de análisis de los fenómenos educativos y, en consecuencia, de las estrategias de acción diseñadas para transformarlos. La reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, PROMEDLAC IV –llevada a cabo en Quito, Ecuador, abril, 1991– reflejó, desde este punto de vista, el alto grado de consenso alcanzado tanto acerca del agotamiento de los estilos tradicionales de gestión educativa como de los lineamientos básicos de las nuevas líneas de acción. La presentación de esos nuevos lineamientos podría resumirse en tres postulados principales.

Desde el punto de vista político, la idea-fuerza consiste en considerar las políticas educativas como políticas de Estado, sólo posibles de ser llevadas a la práctica y desarrolladas a través de grandes acuerdos nacionales sobre las líneas básicas de transformación.

Desde el punto de vista estratégico, existe acuerdo en recono-

cer que no se trata sólo de aumentar los recursos para educación sino de acompañarlos con una profunda transformación institucional. Dicha transformación, además de permitir mayores grados de eficiencia y eficacia, posee una significativa fertilidad desde el punto de vista del dinamismo que introduce en el conjunto de la acción educativa.

Desde el punto de vista pedagógico, la orientación de las nuevas estrategias se basa en el énfasis en la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje de la población. Desde este punto de vista, tanto el diseño curricular como los resultados de la acción pedagógica son establecidos en función de los requerimientos del desempeño del individuo en los diferentes ámbitos de la sociedad y no en base a las necesidades de la propia administración educativa, de su personal o de las disciplinas del conocimiento.¹

En toda esta reflexión, la importancia del docente como agente de la transformación educativa ha sido sistemáticamente destacada. No existen dudas acerca de la imposibilidad de llevar adelante esta transformación sin modificar radicalmente la situación, la composición y el desempeño de los docentes.

En este sentido, los estudios llevados a cabo en la última década han estado fuertemente concentrados en destacar el impacto que ha tenido la reducción del gasto público en educación. De acuerdo a estos estudios, el salario docente ha sido la variable de ajuste sobre la cual ha operado la disminución del gasto y sus consecuencias más visibles han sido el abandono de la profesión por parte de los más calificados, la búsqueda de un segundo o tercer empleo, el alto nivel de ausentismo y de desmoralización frente a las propuestas de cambio.

El reconocimiento actual acerca de la importancia de la educación en las estrategias de desarrollo y crecimiento económico

¹ Sobre estos puntos, véase *Boletín*, Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, N° 24 y N° 25. UNESCO/OREALC, Santiago, Chile, 1991. También el documento CEPAL-UNESCO, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago, diciembre de 1991. Con respecto al concepto de necesidades básicas de aprendizaje, véase el documento de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje: Una visión para el Decenio de 1990*. Nueva York, abril de 1990.

encuentra, pues, a un sector educativo en estado de grave deterioro justamente en el aspecto que las nuevas teorías consideran crucial: la calidad del personal. Desde este punto de vista, en consecuencia, parecería necesario distinguir con claridad los fenómenos coyunturales de la crisis de la profesión docente de aquellos que responden a factores más estructurales y de largo plazo. Porque si bien es cierto que la crisis de la profesión docente se ha agudizado en esta década, no lo es menos que algunos rasgos ya estaban presentes antes de la crisis financiera y que no se resolverán simplemente con mayores recursos. Incluso podría sostenerse que una de las condiciones para que se produzca el aumento de los recursos a la educación radica en la modificación de ciertos patrones de organización del trabajo docente.

Estudios específicos como el realizado por Marcela Gajardo y Ana María de Andraca con respecto a los docentes rurales de Chile, apunta en esta dirección y permite identificar algunos núcleos a los cuales será preciso prestar una atención especial en la definición de políticas para el futuro. La situación de Chile es, desde varios puntos de vista, relativamente más favorable que la existente en gran parte de los países de la región. Sin embargo, llama la atención la importancia de tres fenómenos:

- la relevancia de ciertos factores institucionales. Los datos de este estudio confirman que el logro en el aprendizaje de los alumnos está asociado a la residencia del docente en la comunidad. Este hecho no es sorprendente ni novedoso. Vivir en la comunidad donde está localizada la escuela permite tener un mayor dominio de los códigos culturales locales, pero también obliga a asumir una cuota mucho mayor de responsabilidad y de compromiso con los resultados de la acción educativa. Resultados similares fueron obtenidos en estudios de otros países, donde se apreció que las escuelas que obtenían mejores resultados con alumnos de origen social bajo eran las de ciudades pequeñas, donde la pertenencia a la institución y la responsabilidad frente a los vecinos era mucho mayor que en las de ámbitos urbanos mayores.
- la importancia de la edad del docente en los resultados. Al igual que otros estudios anteriores, la información recogida por las autoras de este trabajo muestra que la experiencia de

los docentes tiene un impacto significativo en los logros de los alumnos. Los profesores jóvenes tienen precaria formación técnica, menos compromiso profesional y menos estabilidad en los puestos.

- la vigencia de métodos y prácticas pedagógicas tradicionales, a pesar de su absoluta obsolescencia desde el punto de vista de la cultura pedagógica.

La importancia de la edad y la vigencia de prácticas tradicionales revela un serio problema en la formación de los maestros y en el impacto de tantas actividades de capacitación que se han llevado a cabo en forma permanente en los últimos años. La revisión de las modalidades de formación inicial y de capacitación en servicio se impone como una de las exigencias más fuertes en los procesos de transformación educativa. Desde este punto de vista, la investigación de M. Gajardo y A. M. de Andraca abre muy interesantes perspectivas para la definición de estrategias de acción. Estos resultados, unidos a otros de reciente aparición, permiten apreciar que la urgencia de trabajar en políticas de profesionalización docente es enorme y que las mayores perspectivas de éxito no radican en la aplicación de políticas aisladas sino en estrategias sistémicas, que admiten intervenciones donde se articulen los aspectos técnicos y materiales del trabajo docente. Esta intervención sistémica está directamente vinculada a cambios institucionales, ámbito donde se definen los espacios para una participación del maestro caracterizada por la pertenencia, la identificación institucional, la formulación de proyectos y el trabajo en equipo.

Para la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) es un motivo de satisfacción ofrecer esta nueva contribución al estudio de la educación rural y de la problemática de quienes la llevan a cabo. Ella se inscribe en

² Por ejemplo, Miguel Soler Roca, *Acerca de la educación rural*. UNESCO/OREALC, Santiago, Chile, 1991; Justa Ezpeleta *Escuela y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*. UNESCO/OREALC, Santiago, Chile, 1989; Teresa Tovar, *Ser maestro. Condiciones del trabajo docente en Perú*. UNESCO/OREALC, Santiago, Chile, 1989; José Subirats e Ivonne Nogales, *Maestros, escuelas, crisis, educativa. Condiciones del trabajo docente en Bolivia*. UNESCO/OREALC, Santiago, Chile, 1989.

la línea de varios trabajos anteriores² y confiamos que servirá de estímulo a las discusiones que actualmente tienen lugar tanto en Chile como en el resto de América Latina. Asimismo, esta publicación es otra muestra de la fertilidad del trabajo interagencial que ha permitido articular las capacidades de instituciones de cooperación no gubernamentales como el IDRC de Canadá, instituciones intergubernamentales de carácter académico como la FLACSO e instituciones intergubernamentales del sistema de Naciones Unidas como la UNESCO.

Juan Carlos Tedesco

Director

**Oficina Regional de la UNESCO
para América Latina y el Caribe**

Introducción

Es ya un lugar común señalar que los problemas más serios de la educación en las zonas rurales, como en la educación en general, no se relacionan con la cobertura de la red escolar sino con la calidad de la enseñanza impartida por la escuela y los resultados del aprendizaje que se logra en ellas. Los factores que inciden en la eficiencia y efectividad de las escuelas son múltiples y de naturaleza diferente. Algunos de ellos son de tipo socioeconómico y cultural y trascienden al sistema educativo. Otros remiten al sistema escolar y, más específicamente, a la estructura y funcionamiento de la escuela. Dentro de ella destaca el factor humano: el docente, el profesor.

Los primeros han sido analizados en escritos que dan cuenta de las características de las escuelas rurales de enseñanza básica y la orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en este medio.

Las características de los maestros y su incidencia en la efectividad de la acción escolar han sido menos explorados.

Es poco lo que se conoce sobre los profesores, en general y sobre los maestros de enseñanza básica, en particular. Los estudios sobre la profesión docente son escasos. Prácticamente inexistentes los que dan cuenta del papel de los docentes en la efectividad de las escuelas. O aquellos que analizan los factores que inciden en el desempeño profesional de los maestros que trabajan en zonas, como las rurales, donde la educación adquiere características especiales y donde más desconocidos son los resultados del trabajo pedagógico, singular y misterioso en sus logros y fracasos.

Tal es el caso del docente rural. Poco o nada es lo que se conoce sobre sus características y formación, sobre su papel dentro y fuera de la escuela. Sobre las condiciones en que se desempeña. Esto, aun cuando existe un relativo consenso en torno a que tanto la calidad de la enseñanza impartida por la escuela como los resultados del aprendizaje se relacionan, entre otras variables, con las características personales y profesionales del maestro y con el modo en que enfrenta y conduce el proceso pedagógico.

Este libro se ocupa del maestro rural y la efectividad de las escuelas. En él se presentan los resultados de un estudio realizado entre 1986 y 1988 con el fin de examinar las características, personales y profesionales, de los docentes de estas zonas y analizar las relaciones que existen entre ellas y los resultados del aprendizaje escolar.

El contexto lo proporcionaron las escuelas rurales de enseñanza básica y las zonas en que se localizan. Se tuvo por objetivo identificar cuáles características del profesor—incluyendo en ellas sus antecedentes personales, formación, condiciones de trabajo y definición e imagen de su papel—influyen en la efectividad del trabajo pedagógico. Se asumió, en general, que la eficacia de la escuela se expresa tanto en los resultados del proceso pedagógico como en el grado de aceptación que tiene su labor educativa ante la comunidad, escolar y local.

Para los fines de su presentación, la información se ha organizado en seis capítulos.

En el primero, se proporcionan antecedentes sobre el problema de estudio y del conocimiento acumulado sobre el tema por otras

investigaciones que dan cuenta de la situación educativa en las zonas rurales, en general.

Los capítulos segundo, tercero y cuarto remiten al objeto y objetivo del análisis: los maestros, sus características, condiciones de trabajo, definición de su papel y la forma en que estas variables influyen en la efectividad de las escuelas de zonas rurales. En estos capítulos se examina, también la información relacionada con la práctica docente al interior de la sala de clases y la relación con la comunidad, escolar y local.

En el capítulo quinto se aportan antecedentes sobre las relaciones entre escuela-comunidad, en tanto que en el sexto y final, se recapitula sobre los hallazgos del estudio y se entregan algunos elementos que podrían concurrir a la formulación de estrategias de reclutamiento, formación y perfeccionamiento de los maestros de zonas rurales. Ello, en el marco del debate que actualmente se da en el país y que dice relación con el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, especialmente en las escuelas de sectores pobres.

La calidad de la educación, como se sabe, depende del grado en que se disponga de maestros competentes y motivados hacia la docencia. Contar con antecedentes sobre sus características, personales y profesionales, es un requisito para repensar el presente y futuro de la docencia en el país. Este es un pequeño paso hacia el acopio de dicha información.

La realización de este trabajo fue posible gracias al apoyo proporcionado por el International Development Research Centre (IDRC) y el que brindaron la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Chile) y la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC). Un reconocimiento especial va dirigido a los maestros rurales los que, nuevamente, estuvieron dispuestos a ser entrevistados y proporcionar información sobre su trabajo pedagógico. Dichos encuentros, así como la recolección de la información utilizada en la preparación de este trabajo, fueron realizadas en el transcurso de los años 1987 y 1988. Aún cuando su análisis se vio demorado en el tiempo, se espera que los resultados sean de utilidad para el diseño de políticas y programas conducentes a mejorar la calidad de la educación y las condiciones del trabajo docente en las zonas rurales.

I. Docentes rurales y efectividad de las escuelas

En el ámbito escolar, la disposición de los medios para organizar el proceso pedagógico es patrimonio, prácticamente exclusivo, del o los maestros. Estos no sólo juegan un papel determinante en modelar la cultura escolar sino que constituyen, también, una corporación especializada dentro del sistema institucional de la enseñanza.

En el plano social, en cambio, la situación se invierte. No existe un prototipo de maestro, menos aún de docentes rurales. Lo que existe es un conglomerado heterogéneo de maestros con las más variadas características personales y trayectoria ocupacional. Con tipos diversos de formación profesional. Con definiciones e imagen de su papel docente también diferentes. Y aunque difíciles, sus condiciones de trabajo varían según el tipo de escuelas en las que trabajan y las características de las zonas en que estas se localizan. Por ende, no es de extrañar que los profesores obtengan resultados distintos con sus alumnos e interpreten y respondan de

manera diferenciada a la demanda educativa de la comunidad rural en su conjunto. La combinación de este conjunto de factores acaban, generalmente, incidiendo en la efectividad de las escuelas y aquella de la acción escolar.

El conocimiento acumulado sobre escuelas y maestros de zonas rurales proporciona evidencias sobre lo anterior. En ellos se ha llegado a comprobar que algunos de los problemas inherentes al bajo rendimiento del sistema educativo, en este medio, resultan de aspectos que dicen relación con el origen, formación y características personales del profesor rural. Con sus condiciones laborales generales y técnico-pedagógicas en las que desempeña su trabajo, la visión que tiene de su papel e influencia y la forma en que enfrenta y conduce los procesos de enseñanza dentro y fuera de la unidad escolar.

MAESTROS Y ENSEÑANZA EN LAS ZONAS RURALES

Con respecto a las características y formación de los maestros los aspectos mencionados con mayor frecuencia al analizar la efectividad del trabajo pedagógico remiten a la extracción social, a su reclutamiento realizado por lo general entre profesores sin experiencia profesional y sin una formación adecuada para desempeñarse en estas zonas, a una socialización urbana reforzada generalmente por un rechazo a su situación y aspiraciones a abandonar el medio así como a una frecuente desvinculación y desconocimiento de las realidades que se viven en el campo (Borsotti, 1984).

Estudios que dan cuenta del origen social de los maestros han llegado a constatar que este tiene particular importancia cuando se lo relaciona con sus aspiraciones, actitudes y comportamientos dentro y fuera de la escuela. De éste depende, también, la inserción que los maestros logran en la comunidad y el grado de aceptación de la labor educativa de la escuela. También se lo pondera como un factor que incide en los estilos y estrategias de enseñanza que utiliza el profesor y en la forma en que se relaciona con los niños y sus familias. En zonas particularmente pobres, o en contextos rurales donde predominan las poblaciones indígenas, las actitudes y el comportamiento de los profesores han demostrado ser claves tanto

en el desarrollo del proceso pedagógico como de los resultados que se logra con el mismo.

Edad, sexo y estado civil son variables que también se asocian a la práctica del profesor en tanto factores que inciden en la efectividad del trabajo pedagógico y la calidad de la enseñanza que se brinda a los alumnos.

Con respecto a la edad, se ha señalado que si bien la tendencia actual es el reclutamiento de docentes recién egresados existen, en las zonas rurales, maestros mayores con una importante trayectoria de trabajo en el medio. Los escritos señalan que este último tipo de profesor es, generalmente, menos receptivo a la introducción de cambios en su propia práctica. Pero, mientras estos tienden a aplicar métodos de enseñanza que aseguran el aprendizaje de las nociones básicas de la lectura, escritura y el cálculo, los profesores de menor edad y con menos experiencia se inclinan a utilizar una variedad de recursos pedagógicos para terminar recurriendo a lo que se ha calificado como "métodos propios" o el uso de una "pauta anómica" que termina por incidir, negativamente, en los resultados del aprendizaje (Tedesco, 1987).

Otras características, aparentemente irrelevantes, también han sido destacadas en términos de su incidencia en estas prácticas. Entre ellas, el sexo y el estado civil de los docentes sobre los cuales raramente existe información estadística. Estudios y estadísticas recientes (Ezpeleta, 1989; Tovar, 1989; Filp *et al.*, 1987) demuestran que las mujeres predominan en el cuerpo docente, característica que se da también en las zonas rurales llegando a afectar —en algunos casos— la práctica pedagógica al resultar contradictoria, por ejemplo, con algunas pautas culturales tradicionales que reconocen mayor autoridad a elementos del sexo masculino.

Este mismo fenómeno adquiere otras dimensiones, sin embargo, si se relaciona el sexo con el estado civil de los docentes y a ambos con sus pautas de residencia. Ello, dado que en muchas escuelas rurales los docentes es posible encontrar a un matrimonio de profesores que reside en la escuela o en una casa adyacente a ella. Existen estudios que resaltan la importancia de este hecho y señalan que las pautas de residencia del docente rural son una variable importante tanto en la dinámica del proceso pedagógico como en el trabajo que estos puedan emprender con otros miembros de la

comunidad o grupos comunitarios. Al respecto se indica que el conocimiento de las condiciones de vida y de trabajo a nivel local tanto cuanto de la cultura agraria y expectativas de los grupos sociales en el campo generalmente redundan en una práctica pedagógica más acorde a dicha realidad obteniéndose, también, mejores resultados en el rendimiento de los niños.

Sin embargo, no sólo las características personales del docente aparecen en los escritos como variables que inciden en la efectividad de sus acciones. Los estudios sobre el tema también aluden a la formación y trayectoria profesional del profesor. Estos aspectos se mencionan en un número considerable de escritos (entre otros, Borsotti, C., 1984; Ballón, E. *et al.*, 1979). Lo que de ellos puede concluirse es que los docentes rurales no reciben una formación de tales.

Salvo en el caso de quienes fueron formados en las Escuelas Normales, hoy desaparecidas, se trata de profesores de enseñanza básica que han cursado la carrera en universidades o institutos profesionales donde no se habilita a los docentes para enfrentar la diversidad de problemas y situaciones que es posible encontrar en las zonas rurales.

Ello trae como consecuencia el que, al asumir su tarea en este medio, los profesores no sólo no se encuentren capacitados para interpretar las múltiples y complejas dimensiones de la realidad agraria y del mundo rural, sino que tampoco cuentan con la preparación necesaria para enfrentar los problemas pedagógicos que derivan de la situación de las escuelas en el campo, ni capacitados para relacionarse con los niños, sus familias y la comunidad rural en su conjunto.

Lo anterior se relaciona con las condiciones del trabajo docente. Aunque son pocos los estudios sobre estos aspectos, existe un relativo consenso en torno de la falta de incentivos para el trabajo en el campo y de una falta de apoyo técnico-pedagógico que, al sumarse a las condiciones de aislamiento y precariedad en que funcionan las escuelas, inciden negativamente en el desarrollo y resultados del proceso pedagógico. Los escritos más recientes (Tovar, 1989; Ezpeleta, 1989; Subirats, 1989) señalan que las condiciones bajo las que se desempeñan los maestros incluyen también otros aspectos que se caracterizan, tendencialmente, en los

términos siguientes: salarios bajos en relación con las expectativas personales; falta de incentivos no-monetarios para permanecer en el medio; pautas de residencia que ponen al docente rural en contacto con un medio y una cultura ajenas a su socialización y extracción de clase; alta rotatividad en los puestos de trabajo; prestigio decreciente de la profesión; trabajo pedagógico en situaciones de plurigrado; recursos didácticos mínimos y generalmente inapropiados; locales escolares deteriorados, etc.

A ello cabe agregar el cúmulo de problemas que se relacionan con la definición formal del papel docente, particularmente cuando se lo relaciona con aquél que en la práctica opera como tal y, a ambos, con el modo en que los maestros de estas zonas enfrentan y conducen el proceso pedagógico (UNESCO, 1990; Nuñez, 1987).

De hecho, las contradicciones que resultan de la confrontación entre la definición formal del papel docente y el comportamiento real de los maestros rural se menciona, a menudo, como uno de los problemas que con mayor frecuencia incide en el desempeño del trabajo pedagógico. Al respecto se señala que, contrariamente a lo que ocurre en las zonas urbanas, en las zonas rurales el profesor desempeña una multiplicidad de funciones que tienen poca relación tanto con las orientaciones y políticas que rigen para el conjunto del sistema educacional como con la definición del papel y las funciones que rigen para éste.

En las zonas urbanas, el docente se limita a cumplir el papel pedagógico que le ha sido asignado. En las zonas rurales, en cambio, el profesor además de sus funciones pedagógicas, asume otras tareas vinculadas a la satisfacción de demandas provenientes del medio. Así, es frecuente que se ocupe también en tareas de promoción del desarrollo local o comunitario, difusor de conocimientos agropecuarios, mediador entre la comunidad rural y los servicios estatales urbanos, juez en disputa de menores, sancionador de la obligatoriedad escolar, entre otras.

Ninguna de las anteriores funciones obedece a obligaciones contractuales sino, por una parte, a la dinámica que adquiere la relación escuela comunidad en las zonas rurales. Por otra, al hecho reconocido de ser ésta muchas veces la única presencia del Estado en el lugar. De la combinación de estas variables resulta, también, la contradicción que se genera entre la exigencia que se impone a

la escuela de transmitir conocimientos y valores propios de una cultura esencialmente urbana por sobre el desarrollo de una enseñanza que, sin descuidar las exigencias educativas que imponen los procesos de modernización rural, atienda a la heterogeneidad de situaciones en el medio, tanto como a las características y necesidades de las familias que en éste habitan y trabajan. Es en este sentido que se alude a las tensiones y conflictos que surgen entre las demandas que provienen de la sociedad nacional, del sistema educacional y su reglamentación interna, como aquellas que provienen de la comunidad local y las que probablemente surgen como resultado del origen, formación y vocación del propio docente. Conflictos y tensiones que necesariamente se reflejan tanto en los procesos que se presentan al interior de la escuela como otros que se dan al margen del ámbito escolar.

Lo anterior da cuenta del conocimiento acumulado en la investigación educativa sobre la incidencia de las características del docente rural en la efectividad de la acción escolar en general. Sin embargo, las características del profesor y la efectividad de las escuelas no pueden analizarse al margen de los contextos en que ambos se localizan. Ellos, también, influyen en la organización y desarrollo de los procesos de enseñanza y los resultados que con éstos se logran.

Al aludir a contextos sociales diversos en las zonas rurales se está haciendo referencia a la coexistencia, dentro de un mismo espacio geográfico, de diferentes formas productivas y niveles distintos de desarrollo socioeconómico y cultural. Zonas de pobreza crítica en las que predomina la producción de subsistencia y otras donde a raíz de los procesos de modernización de la agricultura, coexiste la producción comercial de exportación, con la del autosustento y producción para el mercado interno.

Los contextos sociales se relacionan muy directamente con los diversos tipos de escuela rural que resultan tanto del desarrollo desigual en estas zonas como de la dispar distribución de las oportunidades educativas en la sociedad. En las zonas rurales funcionan escuelas uni y bidocentes, tridocentes y polidocentes de distinto tamaño; grandes, medianas y pequeñas. Las primeras se concentran en las zonas más pobres y con menos posibilidades de desarrollo en tanto las últimas funcionan en zonas donde la moder-

nización del agro presiona por mayores y mejores logros de la escolarización (Gajardo, M.; De Andraca, A.M., 1988).

Por su peso relativo, contextos sociales y tipos de escuela son dos variables que deben estar presentes en el análisis sobre la efectividad de la acción escolar. Particularmente en aquellos esfuerzos por identificar en qué aspectos difieren los profesores con buenos resultados de aquellos que no lo logran, cómo varían los resultados y la práctica docente según la definición que los profesores hacen de su papel y las condiciones en que desempeñan su trabajo. O, por establecer el tipo de medidas que podrían adoptarse para mejorar la calidad de la enseñanza y la efectividad de las escuelas de estas zonas apostando, en este caso, al óptimo aprovechamiento de los recursos humanos con que se cuenta para ello.

CONTEXTOS SOCIALES Y ESCUELAS RURALES DE ENSEÑANZA BÁSICA

La importancia que debe prestarse a los contextos sociales en el que se desempeñan los maestros y se localizan las escuelas ha sido desatendida por muchos de quienes se han ocupado del estudio de la efectividad de los docentes y la acción escolar (Morrison, A.; McIntyre, D., 1969; Parra, 1986). Dicha consideración se sustenta en la manifiesta existencia de desigualdades intrasectoriales que imponen requerimientos y crean necesidades y demandas educativas que deben, a su vez, abordarse de manera diversificada por recursos humanos calificados para lidiar con la heterogeneidad de situaciones que en la actualidad puede encontrarse en las zonas del medio rural.

De hecho, en éstas coexisten economías que producen para el autosustento o el consumo interno, las que entregan materia prima para su procesamiento industrial y las economías de exportación que satisfacen requerimientos del mercado internacional. La diferencias entre ellas son, de acuerdo a los actuales diagnósticos del sector, marcadas y relativamente evidentes. En las últimas, funcionan mercados dinámicos de trabajo y procesos productivos especializados. En las dos primeras, en cambio, se da una combinación de situaciones que condicionan, en su interior, la organización de los procesos productivos y sociales. Los diferentes estados generan, a

la vez, necesidades y demandas educativas diversas que se relacionan con los conocimientos y competencias requeridos para adaptarse a las transformaciones que se operan en los sistemas productivos. Precisa de escuelas renovadas, en su estructura y funcionamiento y de maestros formados para conducir los procesos pedagógicos en el marco de las transformaciones que operan en el agro y adaptar el currículo en dicha perspectiva.

Las escuelas rurales de enseñanza básica están lejos de enfrentar a estos desafíos y responder a los cambios que se han producido en la agricultura nacional. En su estructura y funcionamiento, estos establecimientos se ajustan a un patrón de desarrollo tradicional aun cuando en el país se han vivido sucesivas reformas educacionales. A su vez, las políticas de formación de maestros como los programas de perfeccionamiento docente, parecen no haber tenido en cuenta los fenómenos de cambio agrario. Tanto así que, como se verá con posterioridad, la efectividad de las escuelas —y de la calidad de la enseñanza en general— se evalúa de manera homogénea sin que existan aún estrategias de desarrollo educativo para el medio, ni políticas o programas de formación y perfeccionamiento docente que atiendan a las diferencias intrasectoriales y a las características de los diversos contextos sociales en los que se desempeñan los maestros.

Ahora bien, no es fácil dar cuenta de lo que se entiende por efectividad de las escuelas y de la acción escolar. En ellas convergen muchos procesos e interactúan variables de distinto tipo. Entre ellos, los procesos de enseñanza-aprendizaje, los resultados que se obtiene con los mismos así como las relaciones que se establecen entre escuela y comunidad.

Se ha dicho que en el nivel más simple, el producto básico de la escolaridad se expresa en lo que aprenden los alumnos (Farrell, 1987). Cuanto más aprenden, más efectiva la enseñanza, mayor el grado de competencia del docente y mayor la efectividad de la escuela que la imparte. Sin embargo, el rendimiento de los alumnos depende de un conjunto de variables, externas a la escuela y al docente. De hecho, los niños aprenden y se predisponen hacia el aprendizaje escolar mucho antes de asistir a las escuelas.

En las zonas rurales, por ejemplo, los niños saben más de producción agrícola y cuidado de animales que algunos profesores.

Ellos entran a la escuela habiendo aprendido más del conocimiento valorado por la misma, aunque sin dominar habilidades y destrezas mínimas exigidas por el aprendizaje escolar. Y, generalmente, sin la motivación hacia un tipo de aprendizaje que no guarda relación con lo que se vive cotidianamente en estas zonas.

Es en este contexto cuando adquiere importancia tanto el profesor como el tipo de escuelas en las que trabaja. Ello, de aceptarse la hipótesis sobre el papel central que juegan los docentes en cualquier esfuerzo por asegurar logros de aprendizaje en contextos y escuelas que lo dificultan y hacer de la educación un instrumento útil para la adquisición de conocimientos que atiendan a la realidad del medio así como a las necesidades, intereses y expectativas de los niños y sus familias.

Tal es el caso en las zonas rurales. En ellas, la efectividad de las escuelas se relaciona muy estrechamente con la heterogeneidad propia de estas zonas y con la diversidad de situaciones surgidas a partir de la modernización –relativamente reciente– de la agricultura. Como se relacionan, también, con la estructura y funcionamiento del sistema escolar en este medio que, en general, tiende a reproducir situaciones más amplias de desigualdad social, tal como se lo señala a continuación.

Tipos de escuela rural

Es sabido que el sistema educativo nacional no presenta problemas serios de cobertura y ello es válido para el medio rural. En estas zonas, la red escolar cuenta con poco más de cinco mil establecimientos rurales de enseñanza básica. Estos son suficientes en número y adecuados en su distribución para atender a una población geográficamente dispersa. La distancia entre escuelas raramente excede los diez kilómetros, muchas veces equivalente a la que existe entre la escuelas y el hogar de los niños matriculados en ellas. En localidades aisladas, o de difícil acceso, los establecimientos cuentan con internado para facilitar la permanencia de los niños en la escuela.

Sin embargo, la cobertura de la red escolar no garantiza la calidad del servicio educativo. Esto se manifiesta en la estructura y

funcionamiento de los distintos tipos de establecimientos educacionales así como en la orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, comunes para todo el país.

Estudios al respecto (Gajardo M.; De Andraca, A.M., 1988) dan cuenta de las características y funcionamiento de la gran diversidad de escuelas que existen en el medio. Estas varían según el tamaño, cursos ofrecidos y estructura de los mismos, criterios de combinación entre ellos, por señalar algunos factores. La caracterización de establecimientos según el número de profesores que trabajan en ellos es, sin embargo, la variable que ha llevado a clasificarlas en escuelas uni y bidocentes, tridocentes y polidocentes.

Las escuelas uni y bidocentes son unidades pequeñas, con una matrícula que varía entre los veinticinco y los cincuenta alumnos atendidos por uno o dos profesores dentro de una estructura de cursos combinados. Esto es, varios cursos atendidos simultáneamente por un mismo profesor. Son escuelas incompletas que ofrecen sólo los seis primeros años del ciclo de enseñanza básica y se localizan, por lo general, en las zonas más pobres y apartadas. Predominan, en ellas, el trabajo asalariado y la agricultura de subsistencia. Los niños que frecuentan las escuelas provienen de núcleos familiares que funcionan como unidades de producción y combinan la asistencia a la escuela con actividades laborales de distinto tipo, domésticas y de otro tipo, remuneradas o no.

Bajo el rótulo de escuelas tridocentes se agrupan los establecimientos que cuentan con una dotación de tres o cuatro profesores. Con una matrícula que oscila entre cincuenta y un y cien alumnos, funcionan con una estructura de cursos simples y combinados. A diferencia de las anteriores, sólo se dan combinaciones de dos cursos atendidos por un sólo profesor. Las escuelas tridocentes se localizan, indistintamente, en zonas social y económicamente deprimidas y en aquellas donde se encuentran en marcha procesos de modernización agro-industrial. Por ser completas, ofrecen posibilidades de continuidad de estudios a los niños que asisten a las escuelas incompletas, uni y bidocentes, de las zonas más pobres y apartadas. Predominan en este tipo de establecimientos, los hijos de familias de asalariados agrícolas y pequeños propietarios así como de aquellas ocupadas en fuentes de empleo temporal que se desplazan según la estacionalidad

de la producción agrícola y las oportunidades de empleo que ésta ofrece.

Las escuelas polidocentes se localizan en las zonas de mayor desarrollo socioeconómico y cultural, donde predomina la agricultura comercial y la actividad productiva tiende a organizarse bajo la forma de grandes complejos agroindustriales integrados al medio urbano y al mercado internacional. En su estructura y funcionamiento estos establecimientos son los que más se aproximan a un modelo de escuela urbana; ofrecen el ciclo completo de enseñanza básica, cuentan con una dotación docente adecuada a su tamaño y disponen de mayores recursos y equipamiento pedagógico. Generalmente trabajan sin cursos combinados. Al interior de ellas, sin embargo, es posible advertir algunas diferencias. La dotación docente es una de ellas. Entre los establecimientos de este tipo la dotación docente varía entre los cinco y doce profesores para una matrícula que, por lo general, supera los cien alumnos en los ocho años del ciclo básico. Estas diferencias —que acaban incidiendo en la estructura de cursos— son las que han llevado a distinguir entre las escuelas grandes, medianas y pequeñas, según tamaño del establecimiento y dotación docente (*Ibid.*, 1988).

Es en el marco de esta tipología donde se insertan los antecedentes referidos al docente rural y la práctica pedagógica en estas zonas. Al igual que no puede hablarse de una escuela rural, tampoco puede hacerse de un prototipo de maestro. Lo que existe en el medio no es sólo una enorme heterogeneidad de escuelas sino también de profesores. Lo lógico es que sus características y formación, su situación y condición, influyan en el éxito o fracaso del trabajo pedagógico que se realiza con los niños así como en las relaciones que se establecen con la comunidad.

Marco curricular

Las escuelas rurales del país se rigen por las normas de un decreto único que fija los planes y programas de la enseñanza general básica así como por la reglamentación vigente para este nivel educativo. Dicho decreto fue promulgado con base en principios de flexibilidad curricular. Los objetivos mínimos para las asignaturas básicas

—castellano, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales— están fijados por ley.

Teóricamente, el resto de los objetivos que allí se proponen pueden ser adaptados a la realidad de cada establecimiento y del contexto en que se localiza así como al ritmo de aprendizaje de los alumnos, a sus intereses y necesidades. Compete al profesor adecuar los contenidos de la enseñanza a la realidad de su escuela y localidad. En la práctica, sin embargo, los maestros más que adecuar tienden a reducir los contenidos de la enseñanza limitándose a cumplir con los mínimos establecidos en los planes y programas, lo que incide en los resultados del aprendizaje y, consecuentemente, en la efectividad de la acción escolar.

Mediciones recientes dan cuenta de lo anterior. Evaluadas las escuelas con base en el logro de objetivos académicos, ha quedado en evidencia que los niños de estas zonas están lejos de dominar los conocimientos elementales para asegurar su participación en un mundo que les exige mucho más que el mínimo establecido en los planes y programas de la enseñanza general básica (SIMCE, 1988).

Métodos y medios de enseñanza-aprendizaje

La disponibilidad de medios para asegurar el aprendizaje y optimizar los resultados de la enseñanza tampoco ayudan mucho en estas zonas. Estos últimos, no sólo se juegan en los contenidos de la educación sino, también, en los textos de estudio, en el trabajo con cursos combinados y en la utilización de lo que cotidianamente viven los niños a fin de facilitarles el aprendizaje escolar.

Los textos y materiales de enseñanza de que disponen las escuelas son inadecuados como recurso pedagógico. Entre las causas aludidas con mayor frecuencia por los profesores, destacan los contenidos ajenos a la realidad del medio; las dificultades para adaptar las unidades de enseñanza a los intereses y ritmo de aprendizaje de los niños; el hecho que los textos no puedan utilizarse a la vez como cuadernos de ejercicio en zonas donde los útiles son escasos, ni sirven para facilitar el trabajo individual de los niños cuando se trabaja con uno o más cursos combinados.

En el plano metodológico, los docentes privilegian el uso de

técnicas expositivas y memorísticas, lo que atribuyen a una falta de preparación que los habilite para el uso de otras. Algo similar a lo que ocurre con las metodologías de trabajo con cursos combinados. Estas son, en la opinión de los maestros, uno de los grandes vacíos en su formación. Ninguno ha sido preparado para enfrentar este tipo de circunstancias y la forma en que las resuelven dependen de la iniciativa personal de cada maestro, de su capacidad creadora e imaginación pedagógica.

A estas situaciones, propias del sistema escolar, se suman otras a las que se aludirá en capítulos siguientes y que dicen relación con las condiciones en que se desempeña la labor docente en estas zonas, incluyendo no sólo las condiciones laborales generales sino también las de tipo técnico-pedagógico que influyen, casi siempre negativamente, en los resultados del proceso pedagógico.

Así lo demuestran los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) aplicado, por primera vez, en el transcurso del año 1988 en más de cinco mil establecimientos educacionales de enseñanza general básica.

El SIMCE es uno de los sistemas más completos de medición de la calidad de la educación en el país. Le anteceden la Prueba de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER) aplicada entre los años 1982 y 1984 y el Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE) aplicado, experimentalmente, en 1986. Todos ellos apuntan a un objetivo central: aportar información evaluativa sobre aspectos técnico-pedagógicos y administrativos que inciden en la calidad de la educación y la enseñanza.

El SIMCE, en particular, aborda estos problemas a partir del levantamiento de información sobre el logro de objetivos académicos, especialmente en las asignaturas de castellano y matemáticas; el desarrollo personal de los alumnos que asisten a la escuela; el grado de aceptación de la labor educacional por la comunidad escolar y la eficiencia de la escuela. La medición de los tres primeros estimadores requirieron de la aplicación de instrumentos en todos los establecimientos que participaron de este programa evaluativo. La eficiencia escolar, en cambio, se configuró a partir de la información estadística habitual que recoge el Ministerio de Educación.

Las pruebas fueron administradas a más de un 40% de los

alumnos que al año 1988 cursaban el cuarto de enseñanza básica. En las zonas rurales se excluyó a los establecimientos de difícil acceso y a otros donde el número de alumnos por curso era inferior a seis. Esto dejó fuera a una cantidad no despreciable de escuelas uni y bidocentes donde más bajo es el rendimiento escolar de los alumnos y mayor el grado de aceptación de la labor educativa de la escuela por la comunidad.

LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE EN LAS ZONAS RURALES

El SIMCE utiliza distintos estimadores para dar cuenta de la calidad de la educación. Uno en particular, el estimador logro de objetivos académicos, evalúa el grado en que los alumnos han llegado a dominar los objetivos que se fijan en los planes y programas de la enseñanza general básica (D.L. 4002 de 1980). En el sistema escolar se considera aceptable un logro igual o superior al 60% de los objetivos, aun cuando la flexibilidad del currículo posibilita —a cada establecimiento— fijar sus propios niveles de exigencia con base en la realidad de los educandos y los recursos de que dispone la escuela, humanos y materiales (SIMCE, 1988).

En las zonas rurales los resultados del aprendizaje, medido con base en el logro de objetivos académicos, son definitivamente bajos. El cuadro 1 da cuenta del porcentaje medio de respuestas correctas obtenidas por la aplicación del SIMCE en 1988, en zonas urbanas y rurales.

Con estos antecedentes generales cabe señalar que estos resultados varían según los contextos sociales y tipos de escuela y, como se verá con posterioridad, según las características personales y profesionales de los profesores que trabajan en ellas.

Previo a ilustrar lo señalado, cabe dar cuenta de los objetivos evaluados en las asignaturas de castellano y matemáticas, las únicas para las cuales había información disponible al momento de este estudio.

En la asignatura de castellano, estos abarcaron redacción y comprensión de lectura; conocimientos gramaticales, ortográficos y literarios.

En el primer caso se pidió a los alumnos que redactaran una composición referida a una secuencia de hechos presentados de

manera gráfica. En el segundo, escribir correctamente las palabras de acuerdo a las normas de la ortografía literal y acentual; utilizar adecuadamente los signos de puntuación; identificar sustantivos, artículos, adjetivos calificativos, verbos regulares más frecuentes y reconocer de quién se habla y qué se dice; identificar tiempos verbales; utilizar adecuadamente el vocabulario formando palabras nuevas e identificando vocablos diversos; resumir párrafos y extraer información sobre un tema utilizando diccionarios y libros; comprender figuras narrativas e identificar figuras literarias.

En la asignatura de matemáticas se cubrió objetivos de numeración; resolución de ejercicios de adición y sustracción; de ejercicios de multiplicación y división; ejercicios combinados con y sin paréntesis; resolución de situaciones problemáticas utilizando una o dos operaciones aritméticas; ejercicios de adición y sustracción de números decimales; identificación y clasificación de cuerpos geométricos; uso de equivalencias e interpretación de gráficos de barras y pictogramas.

En ambas asignaturas los objetivos considerados en la prueba comprendieron materias del primer y segundo subciclo de enseñanza básica. Esto es, de primer y segundo año, por un lado y de tercero y cuarto, por otro.

El informe de resultados del SIMCE, entregados a cada una de las escuelas, resume los obtenidos por la unidad escolar en cada uno de los estimadores de calidad a los que se aludiera con anterioridad.

En el caso del logro de objetivos académicos, la información se organizó en tres columnas donde se indica el porcentaje de respuestas correctas por asignatura, la ubicación relativa del establecimiento tanto respecto de escuelas similares como de establecimientos distribuidos en el país. Para facilitar la interpretación de los resultados se incluyó, en el mismo informe, un resumen general donde se da cuenta del porcentaje de respuestas correctas obtenidas por los alumnos y se sitúa a la escuela en términos de sus logros al tiempo que la ubica en relación con sus pares y con otros establecimientos educacionales del país.

Esta explicación sirve para contextualizar los resultados de la evaluación del aprendizaje en las zonas rurales, en general y en las escuelas seleccionadas para este estudio, en particular.

Quiérase o no, estos resultados no sólo reflejan la efectividad de las escuelas sino también la de los docentes. Tal como lo expresara un profesor entrevistado para este estudio al preguntársele respecto de los resultados obtenidos por su escuela: "la medición de la calidad de la educación fue buena porque produjo un remezón en nosotros. Y algunos dijimos, estamos mal. Hay que mejorar un poquito. Y el que se preocupa por eso va a lograr más. Mire, nosotros somos muy buenos para echarle la culpa a otras cosas. Difícilmente vamos a decir: yo tengo parte de la culpa en esto. Siempre que el medio, que la familia, que la situación económica de los padres. Empezamos a buscarle las cinco patas al gato y, a veces, la culpa es nuestra también. Creemos que lo estamos haciendo muy bien pero, a lo mejor, no es así..."

El profesor de la referencia alude a los resultados del SIMCE en las escuelas rurales de su zona. Estos forman parte de la información recogida para este estudio en sesenta establecimientos rurales de enseñanza básica localizados en distintos contextos socioeconómicos y culturales. Estas escuelas fueron seleccionadas para una investigación anterior con el propósito de examinar la incidencia del trabajo infantil en los procesos de escolarización rural y describir la estructura y funcionamiento de las escuelas de estas zonas (Gajardo, M.; De Andraca, A.M., 1988).

Con el fin de analizar el efecto de las características de los maestros sobre los resultados del aprendizaje se utilizó la misma selección de escuelas ya que estas demostraron ser representativas, sino del universo, de la heterogeneidad de contextos y escuelas que es dable encontrar en las zonas rurales. Y también, como se verá con posterioridad, de lo heterogéneo del cuerpo docente en todo lo concerniente a sus características y formación, imagen y funciones de su papel así como sus condiciones de trabajo y los resultados que logra con el mismo.

Dichos establecimientos se localizan en la parte sur del país, en las Regiones Libertador B. O'Higgins (VI Región), Región del Bío-Bío (VIII), Región de La Araucanía (IX) y Región de los Lagos (X). Si bien no son las únicas, en estas zonas se concentra tanto la población rural como las escuelas que les prestan sus servicios. En cada uno de estos lugares se optó por una provincia y, dentro de ellas, por dos comunas. Una de ellas, representativa de las zonas

más pobres y apartadas; la otra, de sectores más modernos y desarrollados. La localización geográfica, según tipo de zonas, se presenta en el cuadro 2. En el cuadro 3 se sintetizan las características generales de las escuelas visitadas según tamaño del establecimiento, dotación docente, estructura de cursos, jornada escolar y localización sociogeográfica.

Ahora, si bien las escuelas visitadas fueron sesenta (60), sólo se dispuso de información sobre los resultados del SIMCE para treinta y cinco (35) de los establecimientos seleccionados. Apenas un poco más de la mitad. Debido, precisamente, a la exclusión de las escuelas uni y bidocentes.

Como ya se indicara, dichos resultados son comparativamente bajos y varían según las zonas y tipos de establecimientos, a la vez que según las características de los docentes que se desempeñan en ellos, su grado de satisfacción con el trabajo, su inserción en la comunidad local y su versatilidad para compatibilizar la definición de sus funciones con aquellas que le caben en la práctica.

Al aludir a logros bajos en el rendimiento de los niños, se está haciendo referencia al porcentaje de respuestas correctas obtenidas en las pruebas del SIMCE sólo en las asignaturas de castellano y matemáticas.

Se ha señalado en párrafos anteriores que el rendimiento mínimo exigido en los planes y programas de la enseñanza básica equivale a un promedio de 60% de objetivos logrados, expresados en respuestas correctas en las pruebas aplicadas por el SIMCE. A nivel nacional, sin embargo, el rendimiento alcanzado es inferior a este mínimo. En matemáticas, al año 1988, sólo se logró el 51.81% de los objetivos. En castellano, se obtuvo un 54.22%.

Estos resultados disminuyen, aún más, en los establecimientos municipales que lograron sólo un 48.50% en matemáticas y un 50.16% en castellano. Las escuelas particulares subvencionadas y las particulares pagadas obtuvieron mejores resultados que los establecimientos municipales (58% y 78.9%, respectivamente). Cabe recordar, al respecto, que la mayoría de los establecimientos rurales son escuelas municipales o particulares subvencionadas. Por otra parte, entre las escuelas particulares subvencionadas se incluye un número considerable de establecimientos sostenidos por entidades de Iglesia u órdenes religiosas. En ellas existen mejores

condiciones de trabajo y el rendimiento de los niños es siempre superior que el que se logra en los establecimientos de sostenedores particulares (cuadro 4).

Las escuelas visitadas no escapan a la tendencia anterior. En su conjunto se ubican en el promedio o bajo el promedio de los establecimientos municipales de enseñanza básica. En ambas asignaturas, castellano y matemáticas, los resultados observados en estas escuelas alcanzan un magro 48.65% en matemáticas y un 48.00% en castellano.

Como se verá más adelante, estos resultados son el reflejo de los bajísimos niveles de aprendizaje en lectura y escritura así como al escaso manejo que los alumnos tienen de las matemáticas elementales. Situación que se manifiesta de modo desigual según el tamaño y la localización de los establecimientos. Dicho antecedente se obtiene al observar el valor medio obtenido por las escuelas en relación a la ubicación que consiguen en un grupo de escuelas comparables (Ubicación Estructura) y que se expresa en percentiles (i.e. Escuela F-185, en la Región 06, Provincia 061, RDB 0022829 en eficiencia escolar tiene: tasa de aprobación, 82.8%. En relación con su estructura de comparación se ubica en el percentil 43.2; a nivel nacional está en el percentil 16.1). La ubicación nacional, complementaria a aquella de la estructura, da cuenta del lugar que ocupa cada establecimiento con respecto al conjunto de establecimientos educacionales del país.

Logros de aprendizaje en castellano

En la asignatura de castellano, los logros son levemente superiores en las escuelas localizadas en zonas con mayor nivel de desarrollo. En conjunto, los niños de estas escuelas lograron un 50.5% de respuestas correctas. Le segúan, en la escala, las escuelas localizadas en zonas del secano costero e interior, con niveles bajos de desarrollo y bolsones de pobreza crítica. En ellas, los niños obtuvieron un promedio de 46.9% de respuestas correctas. Fueron las escuelas ubicadas en comunas de las islas de Chiloé, parte insular del país, las que presentaron resultados más bajos (42.8% de respuestas correctas).

Siempre en la misma asignatura, los resultados más bajos correspondieron a las escuelas polidocentes de tamaño medio y a las tridocentes (57% y 52.3% respectivamente). En las escuelas polidocentes grandes, al igual que en las más pequeñas con una dotación de cinco a seis profesores, el promedio de rendimiento escolar se reducía considerablemente (45% y 44% respectivamente). Los resultados más bajos, como era de prever, correspondieron a las escuelas uni y bidocentes. En los establecimientos de este tipo los promedios de respuestas correctas obtenidas por los alumnos en la asignatura de castellano alcanzaron a un magro 43%.

Comparados con sus pares en las mismas zonas, las escuelas visitadas mostraron logros levemente superiores a los primeros (55.6%). Al compararlos con el conjunto de los establecimientos de enseñanza básica en el país, siempre en la asignatura de castellano, los establecimientos visitados se ubicaron en el percentil 39.8%, manifiestamente bajo frente a los resultados nacionales.

De manera burda, esto significa que en el cuarto año de enseñanza básica los alumnos de escuelas rurales no saben redactar, ni dominan conocimientos elementales de su propia lengua. Algo de lo cual ya había podido verificarse cuando, en años anteriores, estudiando la incidencia del trabajo infantil en los procesos de escolarización rural, se solicitó a los niños que redactaran una composición dando cuenta de sus actividades diarias. Algunas de las fallas en el objetivo "escribir correctamente según normas de ortografía y relacionar formas verbales" así como "uso de puntuación" quedan en evidencia en la enorme cantidad de errores que cometen los niños al redactar una composición o una carta, ejercicios frecuentes en la sala de clases. Esto, en el caso que consigan redactar mínimamente, algo que no se logra con frecuencia en las escuelas de zonas rurales.

Aun cuando los niños leen con dificultad, silabeando lentamente y sin una acabada comprensión del texto, los mejores resultados en castellano corresponden al ítem "comprensión de lectura narrativa" en el que los alumnos de las escuelas visitadas obtuvieron un 55% de respuestas correctas. El porcentaje más bajo en esta asignatura y en estas escuelas, correspondió al objetivo "resumir, extraer información del diccionario y otros textos" donde los niños, quizás por lo inadecuado de los textos y la falta de recursos

didácticos—entre ellos enciclopedias y diccionarios— sólo alcanzaron un 38.2% de respuestas correctas (cuadro 5).

Logros de aprendizaje en matemáticas

En lo que respecta a la asignatura de matemáticas, las escuelas de zonas rurales como los establecimientos visitados, presentaron resultados similares a los de castellano. A nivel nacional, el promedio de rendimiento en esta asignatura alcanzó a 51.81%. En las escuelas seleccionados para este estudio los alumnos obtuvieron un promedio de 48.6% de respuestas correctas. Comparados estos resultados con los de establecimientos similares, las escuelas seleccionadas se ubican en el percentil 54.9% lo que indica que obtuvieron resultados apenas superiores a otras similares en las mismas zonas.

Lo magro de sus resultados, sin embargo, quedó en evidencia al comparar estos casos con el conjunto de establecimientos educacionales del país. El promedio de rendimiento en las escuelas visitadas se ubican en el percentil 41.9%, definitivamente bajo los padrones de aceptación establecidos por las autoridades ministeriales para el país en su conjunto. Los mejores resultados en esta asignatura correspondieron, nuevamente, a las escuelas localizadas en zonas con mayor nivel de desarrollo socioeconómico y cultural. En estos establecimientos, los alumnos obtuvieron un promedio de rendimiento de 50.2%, porcentaje que superó aquel obtenido en las escuelas localizadas en las zonas más pobres del secano costero e interior al igual que el registrado por los alumnos de las ubicadas en comunas de las islas de Chiloé. En estos dos últimos casos, el porcentaje de respuestas correctas en esta asignatura alcanzó a un 47.4% y 46.8%, respectivamente. Al observar los resultados por tipos de escuela, eran similares a los obtenidos en la asignatura de castellano. Correspondió a las escuelas polidocentes de tamaño medio y a las de tres y cuatro profesores—o tridocentes—porcentajes más altos de respuestas correctas. A saber, 54.5% y 50.9% respectivamente.

Los alumnos de escuelas polidocentes, grandes y pequeñas, sólo obtuvieron un promedio de rendimiento reducido a un 47% y

47.6%, respectivamente. Los porcentajes más bajos, una vez más, correspondieron a las escuelas uni y bidocentes. En ellas, los alumnos sólo consiguieron responder correctamente al 40.6% de las preguntas en esta asignatura. Al igual que en la de castellano, al comparar las escuelas visitadas con sus pares en las zonas de localización, estas mostraron un rendimiento levemente superior (55%) que bajaba, abruptamente, al confrontarse los resultados de estas escuelas con aquellos de los establecimientos de enseñanza básica en el país. En este caso, el promedio de rendimiento en las escuelas visitadas bajaba a un 41.9%.

Es más difícil ilustrar, en esta asignatura, el significado de estas estadísticas. Un buen ejemplo surge de la pregunta formulada a los niños de una escuela para comprobar su nivel de conocimientos. Primero, las tablas de multiplicar. Luego, calcular la superficie de la sala en la que se encontraban. Los niños podían recitar las tablas de memoria pero, ante la angustia del profesor, no eran capaces de calcular la superficie de una sala de siete por cuatro. Otro ejemplo es el de los números decimales. Los niños no conseguían sumar y restar decimales y, debido a esta dificultad, los profesores tendían a eliminar la materia del programa. Ello explica lo bajo de respuestas correctas en este ítem específico que, en el caso de las escuelas visitadas, alcanzó a un 39%. En los mismos establecimientos, los niños consiguieron responder correctamente al 55% de los ejercicios con fracciones pero sus resultados empeoraban al tratarse de ejercicios y problemas con suma y resta de fracciones (44.2% de respuestas correctas, en promedio).

En algo tan elemental como numeración, suma y resta con números cardinales, los niños de estas escuelas lograron un 49.7% y un 44.9% de respuestas correctas. Ambos objetivos son un prerequisite de otros conducentes a sucesivas operaciones aritméticas. Entre ellas, la multiplicación y división, también elementales, donde los alumnos de estas escuelas sólo lograron responder correctamente al 45.3% de los ejercicios y problemas que le fueran presentados en la prueba. Difícilmente se puede enseñar decimales y fracciones, así como resolución de problemas con los mismos, si los alumnos no dominan cuestiones básicas como la suma, resta, multiplicación y división (cuadro 5).

Algo que, de nuevo, lleva a pensar en el docente y su práctica

como uno de los elementos que pueden estar incidiendo en los resultados que obtienen sus alumnos o, en términos más amplios, en la efectividad de las escuelas. Algo de lo cual se atisba en las palabras de uno de los profesores entrevistados y que da cuenta de un sentimiento, prácticamente generalizado, entre los maestros de escuelas rurales. Al respecto, indica: "los resultados fueron desmoralizadores. Yo, como director, me sentí pésimo porque era mi escuela. Y la profesora del curso se sintió peor porque los traía desde primero. Analizamos los resultados en el consejo de profesores. Y ahí se vio que el cuarto no era bueno porque, por años, se había venido pasando a los alumnos. Y habían alumnos que no sabían nada. Alumnos retrasados, con trece y catorce años. Si anduvimos así en cuarto, en octavo los resultados van a ser peores, por muchas circunstancias. Hay niños en cuarto que todavía no saben nada. Hay niños que están en la escuela pero sin ningún interés. Pero nosotros los estamos manteniendo aquí y al sacar a un niño de octavo por sacarlo, no más, yo encuentro que nos estamos engañando todos..."

Ahora, si bien en la mayoría de los casos la tendencia apuntó al fracaso de los niños, lo cierto es que los promedios nacionales de rendimiento escolar y aquellos estimados para las escuelas visitadas, ocultan diferencias regionales y locales así como las que se dan entre los establecimientos de distinto tipo. Dentro de ellos, sin embargo, se encuentran escuelas donde los alumnos aprobaron sus pruebas con éxito total o relativo. Casos, por ejemplo, como el de una escuelita rural, unidocente, que obtuvo los mayores porcentajes de logro académico, de desarrollo personal y eficiencia escolar, dentro de su comuna. O escuelas, como algunas de las visitadas, donde los niños obtuvieron un promedio de rendimiento cercano al 90% en las asignaturas de castellano y matemáticas que corría aparejado con los resultados sobre desarrollo personal y eficiencia escolar.

Invariablemente, en estas escuelas, se encontraban maestros que se manifestaban satisfechos con su trabajo, con una buena inserción en la comunidad y conocimiento de la misma. Docentes que, a pesar de las limitaciones del medio, hacían lo posible por lograr mejores resultados con sus alumnos y acercar la escuela a la comunidad. Y docentes que se habían dejado consumir por las dificultades y cuyos alumnos engrosaban el número de repitentes,

desertores o niños que transitaban por el ciclo de enseñanza básica y egresaban de ella sin saber leer ni escribir, sin saber sumar ni restar.

A las características, personales y profesionales de estos profesores y al modo en que inciden en la efectividad de las escuelas, se hará referencia en el capítulo siguiente, para luego examinar los resultados del aprendizaje a la luz de la formación y el perfeccionamiento docente, las condiciones de trabajo en el medio y la definición, imagen, funciones de su papel y los rasgos predominantes de la práctica docente.

II. Docentes rurales: perfil y efectividad

Hasta aquí se ha venido hablando, en términos generales, de docentes y escuelas rurales. De sus características y el modo en que inciden en los resultados del trabajo pedagógico. La estructura y funcionamiento de las escuelas rurales y la eficiencia del sistema educativo en estas zonas son temas ya abordados en estudios anteriores. De hecho, los que motivaran el interés por examinar las características personales y profesionales de los docentes de estas zonas desconociendo, aún, lo poco o nada que se conocía al respecto (Gajardo, M.; De Andraca, A.M, 1988).

Según el Censo Nacional de Docentes, realizado el año 1985, el número de profesores en ejercicio ascendía a un total de 125 397 docentes. La mayoría de ellos ocupados en los niveles básicos de la enseñanza (62.6%). Sin embargo, el censo no desagregó la información por zonas y la información estadística, en general, trabaja de manera agregada las estadísticas urbanas y la información proveniente del medio rural (CPEIP, 1985).

A su vez, las estadísticas publicadas por el Ministerio de Educación para el año 1987 contabilizaron un total de 120 863 maestros en ejercicio. De los cuales, 101 551 (84%) se desempeñaban en escuelas urbanas y un magro 19 312 (16.0%) se distribuían entre los 5 015 establecimientos rurales de enseñanza básica existentes en el país. ¿Quiénes son los docentes que trabajan en estas escuelas? ¿cuáles son sus características personales y trayectoria laboral? ¿varían o no sus características según los contextos y escuelas en las que se ocupan?

En este capítulo se ofrecen algunas respuestas a estas preguntas en base a entrevistas efectuadas a 207 profesores ocupados en los sesenta establecimientos rurales de enseñanza básica seleccionados para este estudio. Su distribución según contextos sociales y tipo de establecimiento en los que enseña se detalla en el cuadro 6.

CARACTERÍSTICAS DE LOS MAESTROS RURALES

La descripción de las características de este grupo de profesores se inicia con el análisis de la escolaridad de los padres, variable que da cuenta de su origen social y movilidad generacional. Luego destaca sus características personales confrontándolas con las tendencias más evidentes de la conformación demográfica del magisterio en el país. Esto es, su feminización y juventud relativa.

Se examinan, también, antecedentes sobre el origen social de los maestros —a partir del nivel de escolaridad de sus padres y otros relacionados con sus pautas de residencia destacadas con anterioridad— como un factor importante en lo que dice relación con la inserción del docente en la comunidad donde trabaja y, por ende, variable que incide en los resultados que obtiene con su trabajo.

Por último, se analiza la trayectoria profesional de los maestros con base en información concerniente a los años de servicio y experiencia laboral así como sus desplazamientos, rotación en el cargo y expectativas de cambio en tanto factores que inciden en la efectividad de su tarea. Dicha descripción considera la ubicación de los docentes entrevistados en los distintos tipos de escuela rural y los contextos socioeconómicos y culturales en que se localizan como referentes claves en la efectividad de la acción escolar.

Origen social

El nivel de escolaridad de los padres es uno de los indicadores tradicionalmente utilizados para determinar el origen social de las personas. En base a este indicador se pudo constatar que la mayoría de los docentes entrevistados provenía de estratos bajos o de segmentos bajos de las capas medias. En un número no despreciable de casos, ambos —padre y madre— eran personas con niveles de escolaridad incipiente. Mas de un tercio de los entrevistados (36%) tenía padres con educación primaria incompleta. Un 28% de los padres había completado este ciclo de enseñanza. Sólo un 11% de los profesores entrevistados declaró tener padres con estudios secundarios completos.

Al observar los niveles de escolaridad de los padres según localización de las escuelas, quedó de manifiesto que la escolaridad del padre en el caso de los profesores ocupados en las zonas del valle y llano central superaba, en términos relativos, la de los padres de los docentes ocupados en aquellas menos desarrolladas del secano, costero e interior. Superaban, también, las de los padres de profesores ocupados en escuelas de la zona insular del país. Un 85% de los padres de este último grupo de profesores sólo contaba con estudios primarios mientras este porcentaje disminuía a 66% en el caso de los profesores ocupados en zonas de secano costero y 57% en de los docentes que trabajaban en escuelas rurales del valle y llano central. Un 21% de los padres de los profesores de escuelas de la región central habían completado el ciclo de la enseñanza secundaria, cayendo este porcentaje a un 11% en las zonas del secano costero y a un 3% en las islas de Chiloé.

Algo similar ocurría con la escolaridad de la madre. Un tercio de los profesores (34%) declaró que su madre había completado sus estudios de primaria y una idéntica proporción señaló lo contrario. La mayor proporción de profesores cuyas madres sólo lograron cursar la enseñanza primaria se concentraba en las escuelas localizadas en comunas de las islas de Chiloé (85%). La proporción disminuía a un 70% en el caso de los docentes rurales de las regiones del secano costero y a un 60% en aquellas del valle y llano central. Una magra proporción de los docentes rurales declararon que su madre hubiera completado los estudios secundarios (15%). En el

caso de los profesores ocupados en escuelas rurales localizadas en las islas de Chiloé, el porcentaje era tan bajo como el nivel de escolaridad de los padres (3%). Este se elevaba escasamente en el caso de los profesores que trabajaban en escuelas de las zonas de secano y del valle central (20% y 16% respectivamente).

En resumen, los datos dejaron en evidencia que los docentes rurales, independientemente del tipo de escuelas y contextos en los que se ubican las escuelas que ocupan, tienden a ser de un origen social bajo y medio bajo. En términos del análisis de la profesión docente, esto puede estar incidiendo en la tendencia a arraigarse en los lugares originarios de trabajo como se verá con posterioridad. También incide en las aspiraciones de este estamento profesional y, más importante, en la conformación de la imagen profesional y en la forma en que visualiza su tarea dentro y fuera de la unidad escolar.

Se volverá sobre esto al analizar la imagen que los docentes entrevistados tenían de su papel y funciones. Lo que aquí cabe consignar es que ellos habían superado con creces la escolaridad de los padres, lo que implica una fuerte movilidad educativa y también social, matizadas ambas por la devaluación de la escolaridad y la pérdida de prestigio de la profesión docente. Cabe destacar también que a mayor desarrollo de las zonas y escuelas, mayor la escolaridad de los padres, observándose diferencias entre las diversas zonas. Estas se manifestaban, a su vez, en la práctica de los docentes y los resultados obtenidos con la misma.

Sexo y estado civil

El Censo Nacional de Docentes de 1985 registra un total de 87 144 profesoras (69.5% del profesorado nacional). Mientras que en el nivel de educación pre-básica o parvularia se daba un total predominio de mujeres, en la enseñanza básica la proporción se reducía a menos de dos tercios (72.4%) y, en el nivel medio, llegaba a representar el 56.6% del total. La educación especial estaba, al igual que la parvularia, bajo la responsabilidad de mujeres, las que representaban el 94.5% del total de profesores ocupados en este tipo de enseñanza.

Concordante con lo anterior, del total de profesores rurales

entrevistados, 126 (61%) resultaron ser mujeres. Más de dos tercios eran personas casadas (78%), generalmente con profesores/as ocupados en la misma o en otra escuela de la localidad. De hecho, un 30% de los cónyuges se ocupaban como profesores o administradores en el sistema de enseñanza general básica. El resto se distribuía en: 14% de dueñas de casa en el caso de mujeres casadas con profesores y, a la inversa, 6% de profesoras cuyos maridos se desempeñaban en actividades agrícolas; 16% con cónyuges ocupados en el comercio y 10% en el sector servicios. Un 9% eran solteros, viudos o separados. El resto de los entrevistados no proporcionó información.

Edad

No existen antecedentes sobre la edad promedio de los docentes del país. Entre los profesores entrevistados se dio un predominio de profesionales de mediana edad. Más de la mitad (54%) tenía entre 31 y 40 años. Sólo 14% eran maestros jóvenes con menos de 30 años. Un 16% eran docentes cuya edad oscilaba entre los 41 y 45 años. Una proporción similar (16%) tenía más de 45 años de edad.

Contrariamente a lo esperado, los profesores entrevistados no eran profesionales jóvenes que hubieran optado por una escuela rural como una vía de acceso al sistema educacional, o como un paso necesario un cargo administrativo o para un posterior traslado a la ciudad. Como se verá con posterioridad, lo que predominó entre los entrevistados fueron los profesores con una cantidad considerable de años de servicio en las zonas rurales y que, en su mayoría, se habían mantenido trabajando en su localidad de origen o en otra comuna de la misma región.

Lo anterior se explica, en parte, por los procesos de urbanización y modernización de las zonas rurales y la consecuente expansión del servicio educativo en las ciudades, lo que trajo aparejado mayores oportunidades ocupacionales para los docentes, por una parte. Por otra, influyó en este hecho la gradual disminución de la población en edad escolar en las zonas rurales, lo que llevó hacia la reagrupación de los alumnos y cierre de algunos establecimientos. De hecho, los docentes entrevistados eran los que

tradicionalmente se ocuparon en él, tratándose de profesionales arraigados desde mucho en una región o localidad particular.

La mayoría de los profesores jóvenes se ubicaban en las escuelas polidocentes, localizadas en las zonas menos desarrolladas del secano costero e interior. En ellas, el 47% de los maestros tenía menos de 35 años contra un 38% correspondiente al total de los entrevistados. Los docentes con 40 años se concentraban en las escuelas de las zonas más desarrolladas. Un 36% de profesores de esta edad se encontraban trabajando en las escuelas localizadas en zonas del valle y llano central (contra un 32% del total de entrevistados) y un elevado 41% en las islas de Chiloé. Aún más, el 29% de los profesores de la parte insular del país declaró 46 años y más, contra un 16% global de los entrevistados que se ubicaba en este tramo de edad en el resto de las escuelas y zonas visitadas.

Al observar la relación entre edad de los docentes y los tipos de establecimientos en los que se ocupaban pudo constatarse que los profesores más jóvenes, aunque trabajando en las zonas y escuelas más pobres, se concentraban en establecimientos relativamente grandes echando por tierra la suposición que a mayor juventud mayor concentración en escuelas pequeñas y apartadas. Sólo un 7% de los profesores entre 25 y 30 años de edad ocupados en escuelas uni y bidocentes tenían menos de 30 años de edad.

En los establecimientos de tres y cuatro profesores, los docentes menores de 30 años llegaban a agrupar a un 9% del total de los entrevistados. Los profesores mayores de 40 años, en cambio, tendían a concentrarse en escuelas pequeñas. Había, en las escuelas uni y bidocentes, un 37% de profesores mayores de 40 años que contrastaba con el 32% observado en el total de los docentes entrevistados. En las de tres y cuatro profesores, un 44%. En cambio, en las escuelas polidocentes grandes sólo pudo encontrarse un 23% de profesores de esta edad.

En general, los profesores de mayor edad tendían a mantenerse en las mismas escuelas por períodos prolongados de tiempo en tanto los docentes más jóvenes tendían a concentrarse en escuelas de las zonas social y económicamente postergadas, donde las oportunidades de empleo corren aparejadas con la precariedad de las condiciones de trabajo y la complejidad tanto de los problemas del aprendizaje como de la inserción de los niños a la cultura

escolar. De hecho, son las zonas donde se hace más difícil atraer a docentes con experiencia necesaria para motivar la permanencia de los niños en la escuela, obtener logros de aprendizaje y evitar el fracaso escolar particularmente en los primeros años del ciclo básico de la enseñanza. Las características de los maestros rurales entrevistados para este estudio, según el contexto en que se localizan los establecimientos, el sexo, edad y educación del padre, se sintetizan en el cuadro 7.

PAUTAS DE RESIDENCIA

En la sociedad rural tradicional los profesores de estas zonas tenían su lugar de residencia en viviendas aledañas a la escuela. Ello facilitaba su relación con el medio y con las familias del sector. Su inserción en la comunidad se hacía, también, más fácil. En la actualidad son pocos los profesores que hacen uso de las viviendas de que dispone la escuela. Los procesos de urbanización y la modernización de la sociedad rural han introducido padrones de comportamiento distintos en los profesores de estas zonas. Las tendencias en los entrevistados demuestra lo anterior.

Del total de profesores consultados eran pocos los que residían en el lugar de trabajo (24%). Predominaban los que vivían en localidades o ciudades cercanas (61%), desplazándose hacia su lugar de trabajo en medios de transporte colectivo o movilización propia. Ello sucedía con mayor frecuencia con los profesores ocupados en establecimientos del valle central (69%). No obstante, en las escuelas de difícil acceso, localizadas en zonas aisladas y paupérrimas, fue algo frecuente encontrar profesores-residentes en la escuela (cuadro 8).

Acceso y distancia aparecieron como factores determinantes en la decisión de residir en la escuela o en viviendas para tal fin. Ello ocurrió con mayor frecuencia en las zonas del secano, costero e interior. De las escuelas visitadas un 49% de los profesores eran residentes contra un 27% del total de los docentes entrevistados. Las mayores diferencias aparecieron en las escuelas de las islas de Chiloé donde los profesores, en general y los entrevistados en particular, residían en las ciudades o pueblos cercanos al estable-

cimiento en el que se ocupaban (27% contra un 12% observado en el total de los entrevistados). Ello explica que la mayoría de los maestros de estas escuelas se inclinaron por un traslado a los establecimientos de las ciudades donde residían.

Las pautas de residencia explican, en parte, el grado de proximidad y compromiso de los docentes con la comunidad y con la escuela. Como relación, sin embargo, se manifestó de maneras diversas y hasta contradictorias. Por una parte, se encontró profesores que tras el desempeño de sus tareas pedagógicas abandonaba el lugar cerrando la escuela, hasta el día siguiente, para ocuparse en otras actividades, como la agricultura y servicios diversos. Por otra, estaban los docentes residentes entre quienes se pudo distinguir los que proponían actuar como un agente de cambio a nivel de la comunidad local y quienes se habían mimetizado con el medio, perdiendo toda posibilidad de influir en una mejora de la educación y de la calidad de vida de las familias vinculadas a la escuela.

Ambos patrones de conducta inciden en el desempeño educativo de los niños y la efectividad de la acción escolar. Se verá que obtienen mejores resultados los docentes que residen en la escuela y se relacionan con la comunidad, que aquellos que no vivían en la escuela. Sin embargo, la efectividad disminuía en el caso de los maestros que habían permanecido la mayor parte de su vida ocupados en una misma escuela, independientemente de si residía o no cerca de ella.

TRAYECTORIA PROFESIONAL

Experiencia laboral

La mayoría de los profesores entrevistados declaró haberse ocupado siempre como maestro en establecimientos rurales de enseñanza básica (73%). No se trata de cualquier establecimiento educacional. Eran escuelas rurales localizadas en las comunas de origen y profesores que regresaron, una vez titulados, a desempeñarse dentro de la misma. Muchos declararon haberse iniciado en escuelas uni o bidocentes. Un porcentaje pequeño (4%) declaró haber

trabajado con anterioridad en escuelas urbanas, en tanto los profesores que ingresaron tardíamente a la enseñanza o se ocuparon temporalmente en otra actividad constituyeron el 21%.

Los profesores no sólo manifestaron una marcada tendencia a retornar a sus lugares de origen sino, también, una profunda inclinación por permanecer en las regiones y comunas en que se iniciaron como profesionales de la educación. Un 39% de los profesores entrevistados se encontraba en la misma comuna de nacimiento. Otro 39% probó, con éxito, un cambio de comuna manteniéndose, sin embargo, dentro de la misma región. Sólo un pequeño grupo (22 del total) se trasladó a regiones diferentes de las de origen (cuadro 9).

Aun cuando se volverá sobre este tema, cabe destacar que del total de profesores entrevistados un 19% se había desempeñado siempre en el mismo establecimiento que lo acogió en los inicios de la actividad profesional. Un 28% había trabajado en dos escuelas y el 53% restante en tres y más establecimientos rurales de enseñanza básica. Estos antecedentes dan cuenta de una marcada estabilidad de los maestros entrevistados y de su padrón altamente conservador en términos de movilidad (cuadro 10).

En general, los docentes tendieron a mantenerse dentro de sus localidades de origen donde, junto con ejercer la docencia, se habían transformado en propietarios de pequeñas parcelas agrícolas, producían en mediería o se ocupaban en actividades comerciales después de cumplido el horario escolar. Muchos eran, además, miembros de organizaciones locales o comunitarias.

Lo anterior se relaciona con los años de servicio del docente y su incidencia sobre la efectividad de la acción escolar.

Los años de servicio dan cuenta del tiempo de permanencia del maestro en el servicio educativo. No así de su experiencia, ni de su desempeño profesional. Este, más bien, se mide a través del rendimiento escolar de sus alumnos y de su relación con la comunidad, lo que será examinado al tratar las relaciones que existen entre las características de los docentes y la efectividad de la acción escolar.

Con respecto a los años de servicio lo que predominó entre los entrevistados fue un alto porcentaje de profesores que declararon entre 16 y 20 años de ejercicio docente (30%). Le siguió en

importancia el tramo de 11 a 15 años de servicio que concentraba a un 22% de los profesores entrevistados. Con 21 años y más, el porcentaje alcanzaba a un 19% y sólo una reducida proporción (8%) declaró 30 años de servicio y más (cuadro 11).

Los maestros con menos de 5 años de ejercicio en la docencia representaron el 9% del total, lo que no implica que en este tramo se encontrara sólo profesores jóvenes. En él se incluyó, también, a los docentes que declararon haberse incorporado tardíamente a la enseñanza o reintegrado después de algunos años ocupados en otra actividad.

Como se indicara con anterioridad, los profesores jóvenes con un número menor de años de servicio se concentraban en escuelas localizadas en zonas con un menor nivel de desarrollo. Un 12% de los profesores ocupados en esas escuelas, contra un 9% global, tenían las anteriores características. Los profesores de mayor edad se concentraron en las escuelas de las islas de Chiloé. Allí, una elevada proporción de maestros (32%) declaró 20 años de servicio y más. En cambio, en las escuelas de las zonas del valle y del llano central pudo encontrarse una distribución más equilibrada entre profesores que recién se iniciaban en el ejercicio de la profesión y los que ya eran antiguos en la misma. Un 19% del total de docentes en estas zonas declaró más de veinte años en el ejercicio de la profesión y un 46% señaló un número de entre 11 y 20 años de servicio.

Al relacionar los años de servicio con los tipos de escuela pudo observarse una mayor concentración de profesores con 15 años de servicio y más en las escuelas de menor tamaño. Un 60% de los docentes ocupados en escuelas uni y bidocentes declararon tener más de 15 años de ejercicio. Un 50% de quienes se ocupaban en escuelas de tres y cuatro profesores (tridocentes y tetradocentes) declararon, también, más de 15 años de servicio. Algo similar ocurrió en las escuelas polidocentes donde los profesores con más de 15 años de servicio se distribuyeron en proporciones similares: 51% en escuelas polidocentes pequeñas, 52% en polidocentes de tamaño medio y 42% en las escuelas grandes. Como se indicara con anterioridad, los profesores con menos años de servicio (1 a 5 años) se concentraron en las escuelas polidocentes chicas (13%). En menor proporción (8% y 9%) se los pudo ubicar en establecimientos

polidocentes medianos y grandes. Un porcentaje aún menor (6%) en las escuelas uni, bi y tridocentes (cuadro 12).

La información anterior, aunque limitada a un número pequeño de docentes, permite visualizar la composición del magisterio por tramos de edad e interrogarse sobre la verosimilitud del supuesto ingreso de los profesores jóvenes a las escuelas más apartadas y pequeñas del medio rural, válido para otros países latinoamericanos. Levanta, asimismo, un conjunto de interrogantes relativas a la renovación del cuerpo docente en estas zonas, al destino ocupacional del profesorado joven y, sobre todo, a lo que se logra en términos de rendimiento y aceptación de la labor educacional de la escuela con este cuerpo de docentes, materia que será abordada al describir las condiciones en que estos maestros realizan su trabajo.

Rotación, desplazamientos y expectativas de cambio

La rotación entre escuelas y los desplazamientos laborales de los profesores entre comunas, provincias y regiones son otro factor al que se atribuye importancia en el éxito o fracaso de la efectividad de la acción escolar. Este es un fenómeno que se registra con frecuencia en los estudios sobre docentes rurales.

Sin embargo, entre los profesores entrevistados, no fueron frecuentes ni los desplazamientos por zonas geográficas, ni la rotación entre escuelas. Los datos indican que más de un tercio de los profesores consultados había nacido en la misma comuna en que trabajaba (39%). Una proporción similar (39%) laboraba en la misma región en que nació aún cuando se había desplazado por dos o más comunas. Sólo un 22% del total enseñaba en una región distinta de la de origen aun cuando, como se verá, se mantenían dentro de las mismas comunas de las regiones de adopción (cuadro 13).

Se esperaba una mayor rotación de los profesores de escuelas uni y bidocentes a otras de mayor tamaño. Sin embargo, fueron los profesores ocupados en escuelas polidocentes de tamaño medio los que cambiaban más frecuentemente de comuna (48% contra un 35% observado en el total de los entrevistados). Fueron, también, los que cambiaron con mayor frecuencia de establecimiento. Les

siguieron los maestros que trabajaban en escuelas tridocentes y sus homólogos de cuatro profesores.

La tendencia a permanecer en el mismo lugar de trabajo y en la misma comuna se manifestó, con fuerza, en las escuelas polidocentes grandes. Un 63% de los profesores de estas escuelas declaró haber permanecido en la misma comuna (contra un 56% global) y un 23% de ellos (contra un 19% global) se había mantenido dentro del mismo establecimiento.

Aun cuando no se dio una relación clara entre tamaño del establecimiento y rotación del profesor, algunos datos indican que a mayor tamaño, menor era la rotación entre escuelas y los desplazamientos de una zona a otra.

Los profesores explicaron este hecho en función de las características y recursos de la escuela, las condiciones de trabajo en equipo y las posibilidades de rotación en los cargos. También en la disponibilidad de salas de clase y recursos de infraestructura en la unidad escolar. Recursos de los que no se dispone en las escuelas uni y bidocentes, dándose con poca frecuencia en los establecimientos de tres y cuatro profesores. Las posibilidades de realizar un trabajo en equipo y el disponer de mayores y mejores recursos didácticos explican, también, el que los profesores ocupados en las escuelas uni y bidocentes, tendieran a trasladarse hacia otras comunas (47% contra 35% global) en lo que se definió como una búsqueda de mejores condiciones de trabajo. Factor que también incidía en la rotación de los docentes ocupados en escuelas de tres y cuatro profesores. De hecho, en estas últimas, un 66% de los maestros entrevistados había enseñado en tres o más establecimientos, generalmente dentro de la misma comuna.

Los contextos socioeconómicos y culturales son otro factor que ayuda a explicar la rotación de los docentes entre escuelas y sus desplazamientos de una a otra comuna, provincia o región.

Visto por zonas, fueron las escuelas del secano costero e interior las que concentraron una mayor proporción de profesores jóvenes. Hacia ellas tendían a desplazarse, también, los maestros de localidades más apartadas, manteniéndose constante la juventud de los docentes que migraban hacia ellas (cuadro 7).

La relativa atracción por las escuelas de estas zonas tiene explicaciones diversas. Para algunos maestros significa retornar

como profesional a su localidad de origen y reinsertarse en ella en una posición más alta dentro de la localidad. Hecho que explica, también, que un número considerable de profesores ocupados en estas zonas no manifestaran interés alguno por trasladarse a otras, más modernas y desarrolladas. Para otros, la atracción resultaba de la necesidad de acceder al mercado de trabajo, ganar experiencia laboral para, luego, trasladarse a establecimientos de mayor tamaño o a otros localizados en zonas más desarrolladas.

Como era de suponer, las zonas del valle y del llano central aparecieron como las más apreciadas por los profesores. Fueron los profesores ocupados en ellas y trabajando en escuelas polidocentes grandes, los que manifestaron una tendencia más marcada a la permanencia en la zona y en los mismos establecimientos. De hecho, las regiones del valle y llano central concentraron un 60% de los profesores que no se habían trasladado nunca de comuna. Fueron también, los que proporcionalmente habían permanecido más tiempo en la misma escuela.

Distinto es el caso de los profesores que trabajaban en las islas de Chiloé que, aunque nacidos en la zona, se inclinaban mayoritariamente por trasladarse de las escuelas del campo a las de localidades rurales más cercanas a las ciudades o, definitivamente, a la ciudad (44% frente a un 34% global). Influyó en dicha aspiración las dificultades de acceso a las escuelas más apartadas de las islas, sumadas a la atracción que ejercían las escuelas localizadas en cabeceras urbanas, entonces en plena fase de modernización y crecimiento.

Estas tendencias generales coincidían con las expectativas de cambio manifestadas por los profesores entrevistados. Consultados al respecto, más de un tercio (36%) manifestó su deseo de quedarse donde estaba. Un 19% quería trasladarse a un establecimiento más grande aunque sin abandonar el medio rural. Otro tercio (34%) se inclinaba por un traslado definitivo a la ciudad y un 11% manifestó su deseo de dejar la enseñanza para dedicarse a otro tipo de actividad (cuadro 14).

En términos generales, los profesores ocupados en escuelas localizadas en el valle y llano central se manifestaron más satisfechos con su lugar de trabajo. Un 43% del total de los maestros de estas zonas (contra un 36% global) se inclinó por quedarse donde estaba.

Correspondió un porcentaje más alto (56%) a los docentes ocupados en escuelas polidocentes de tamaño medio. Las expectativas de traslado a escuelas más grandes o a otras comunas se manifestó con fuerza, como ya se indicara, entre los profesores de las islas de Chiloé. Un 44% de un 34% global deseaban trasladarse a establecimientos urbanos siempre localizados en la parte insular del país. Situación que, junto a las aspiraciones por acceder a los beneficios del desarrollo, también se relaciona con las pautas de residencia de los maestros de estas regiones. Como se viera con anterioridad, muchos de estos maestros vivían en las ciudades desplazándose, diariamente, hacia las apartadas escuelas de la zona. Los que residían en las islas lo hacían en condiciones precarias y de un aislamiento a veces difícil de soportar.

Los desplazamientos entre regiones nacionales tampoco fueron frecuentes. Se indicaba con anterioridad que más de un tercio de los profesores entrevistados trabajaban en la misma comuna que les vio nacer. Una proporción similar (37%) era originaria de la región donde enseñaba, habiéndose desplazado entre una y otra comuna. Del conjunto de las regiones en que se localizan las escuelas y los docentes entrevistados, la Región del Libertador B. O'Higgins (VI Región) era la que concentraba una mayor proporción de los profesores nacidos en la misma comuna (48%). Atraía, también, el mayor número de profesores de otras regiones, particularmente la Región del Bio-Bio (VIII Región), Región de la Araucanía (IX Región) y Región Metropolitana. Las expectativas de cambio laboral de estos maestros se detallan en el cuadro 15.

No siendo la zona con mayores niveles de remuneración, como se verá con posterioridad, esta atracción se explica por la situación geográfica privilegiada de ella. Esta posibilita a los profesores de regiones más alejadas acercarse a la Región Metropolitana. Y, a los maestros de esta última, postular a puestos de trabajo que no existen en la capital. Ilustra lo anterior el que un 68% de los docentes ocupados en comunas de la VI Región habían nacido en esta zona sin salir nunca de ella. Aún más, de este total, un 48% eran profesores nacidos en la misma comuna en la que actualmente se desempeñaban.

Al relacionar las expectativas de cambio con los tipos de

establecimientos en los que trabajaban los maestros, eran los docentes de las escuelas de tres y cuatro profesores, así como los de las polidocentes de tamaño medio, los que manifestaron menos aspiraciones de cambio. Un 48% y un 56% respectivamente se declararon satisfechos con su lugar de trabajo y no deseaban trasladarse a otra zona, localidad o establecimiento educacional, siendo la proporción en el total de profesores analizados de un 36%.

El traslado a zonas urbanas era, comprensiblemente, anhelado por los profesores de las escuelas uni y bidocentes (40% versus 34% global). El grupo de maestros ocupado en escuelas poli docentes grandes eran los que manifestaban mayores expectativas de cambio, concentrándose en ellas aquellos profesores que se inclinaban por abandonar la enseñanza (20% sobre un 11 % global) quizás motivados por el largo período de tiempo ocupados en la docencia rural.

Movilidad en el cargo

Un factor que, teóricamente, incide en el quehacer de los docentes es el cargo que ejercen al interior del establecimiento escolar. En las zonas rurales existen los cargos de director, director/profesor y profesor. Dependiendo del tamaño del establecimiento puede encontrarse, también, profesores que integran las unidades técnico-pedagógicas encargadas de velar por la buena marcha de la unidad escolar, así como los orientadores educacionales. Generalmente, estas funciones recaen sobre el mismo profesional que se ocupa de la enseñanza en la sala de clases.

Sin embargo, esto no es habitual en las escuelas rurales. Lo que predomina son los cargos de docente propiamente tal (61% de los maestros entrevistados desempeñaba esta función) y un director por escuela. Allí donde no existe un director nombrado en propiedad, la responsabilidad de este cargo administrativo recae en un profesor-encargado de la escuela. En el caso de los profesores entrevistados, un 19% se desempeñaba simultáneamente como director y profesor. Sólo directores, sin carga docente, un 8%. La remuneración de estos últimos, como se verá con posterioridad, era más alta que la del profesor sin carga administrativa.

Los maestros sin otra carga que la del ejercicio docente predominaron en las escuelas polidocentes grandes donde los papeles son menos difusos que en las escuelas uni y bidocentes, por ejemplo. En estos, las funciones de director y profesor recaían sobre una misma persona y allí se concentraban los docentes que ingresan al sistema con el cargo de director y aquellos que se habían mantenido en el puesto por parte importante de su trayectoria laboral.

Con respecto a la movilidad en el cargo los datos dejan en evidencia que del total de profesores entrevistados, un 58% había sido siempre profesor. Un 5% se había desempeñado sólo como director. La movilidad ascendente en los cargos alcanzaba a un 19% cuando el paso había sido de profesor a director. Un 16%, a su vez, había subido o bajado en el escalafón docente desempeñándose, alternativamente, como profesor y director lo que, por lo general, obedecía a traslados de uno a otro establecimiento con grados distintos de responsabilidad (cuadro 16).

Aun cuando la rotación en los cargos no se dio con la frecuencia esperada, ella apareció más nítidamente en las escuelas uni y bidocentes y en las polidocentes de menor tamaño o chicas. A su vez, la rotación en el cargo en las escuelas polidocentes grandes, de nueve y más profesores, resultó extremadamente baja. Dos tercios de los maestros ocupados en este tipo de establecimientos (58%) se había desempeñado siempre en un único cargo, generalmente de profesor de enseñanza básica.

Hasta aquí las características, personales y profesionales, del grupo de profesores entrevistados. A continuación, se da cuenta de la incidencia que tienen estas características sobre los resultados del proceso pedagógico, medido con base en los resultados que obtuvieron los alumnos en las pruebas de castellano y matemáticas administradas por el SIMCE.

Es sabido que el SIMCE no tuvo por objetivo el evaluar el desempeño o la efectividad del profesor sino proporcionar información a la escuela sobre los logros del aprendizaje y desarrollo personal de los niños así como antecedentes referidos a la aceptación de la escuela por la comunidad. Sobre la base de esta suerte de diagnóstico, se esperaba que otros iniciaran el estudio de las variables, endógenas y exógenas, que estaban provocando los

logros y problemas detectados dentro de cada establecimiento educacional.

Sin embargo, los resultados del SIMCE reflejan tendencias que se relacionan con la efectividad de docentes y escuelas. En este sentido si bien no pueden utilizarse para medir la efectividad de los maestros, constituyen un buen punto de referencia a partir del cual intentar un análisis sobre la incidencia de las características de los maestros en los resultados del trabajo pedagógico.

CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR Y EFECTIVIDAD DE LA ACCIÓN ESCOLAR

Los datos del censo y aquellos provenientes de los docentes a los que se entrevistara dejan en evidencia que, en sus características personales, los maestros rurales no presentan diferencias significativas con las del magisterio en general.

Los profesores en estas zonas son, en su mayoría, mujeres maduras y casadas. Provenientes de estratos socioeconómicos bajos y con niveles educativos muy superiores a aquellos logrados por sus padres. Profesionalmente, se trata de docentes con una trayectoria larga de trabajo en estas regiones y una marcada tendencia a la estabilidad, lo que se expresa en una baja rotación en los cargos y poca movilidad entre escuelas y zonas geográficas. Si bien no es posible generalizar a partir de los antecedentes de los entrevistados, la tendencia apunta hacia la permanencia dentro de una misma escuela y localidad en parte importante de la trayectoria laboral de los docentes. Esto, sin que manifestaran deseos de emigrar por razones laborales.

Las pautas de residencia fueron variables y los profesores tendieron a residir en localidades cercanas a la escuela desplazándose diariamente a su lugar de trabajo. El número de docentes con movilización propia fue relativamente alto, lo que facilitaba tales desplazamientos.

¿Cómo inciden estas características en los resultados de la acción de los maestros? La respuesta a esta interrogante se buscó en las treinta y cinco escuelas rurales de enseñanza básica para las que se disponía de información sobre logro de objetivos académicos y

eficiencia escolar proporcionados por el SIMCE, a las cuales se hiciera referencia.

Al contrastar estos datos con las características de los docentes ocupados en dichos establecimientos, se pudo establecer algunas relaciones que dan cuenta del papel que ellas juegan en los resultados del aprendizaje.

Del conjunto de las características descritas con anterioridad, sólo unas pocas tienen incidencia, estadísticamente significativa, en los resultados del proceso pedagógico. Estas son, para el caso de las escuelas estudiadas: la edad, pautas de residencia, lugar de nacimiento y años de servicio (cuadro 17).

Cuanto mayores los profesores, mejores los resultados de sus alumnos. Los alumnos de profesores con 31 años y más presentaban, invariablemente, un mejor rendimiento que aquellos cuyos maestros eran más jóvenes. Los porcentajes de respuestas correctas en el SIMCE mejoraban aún más en el caso de los docentes mayores de 45 años. Tal como se verá, estos maestros eran, en su mayoría, normalistas o docentes que habían regularizado su título después de varios años en el ejercicio de la profesión (cuadro 18).

Otra variable que influye en los resultados del proceso pedagógico es la relacionada con los años de ejercicio docente. Obtuvieron mejores resultados los alumnos cuyos maestros tenían entre once y quince años de servicio, lo que es concordante con la edad de los docentes a la que se aludiera en el párrafo anterior. El tramo entre once y quince años de ejercicio profesional marca la diferencia en los resultados del aprendizaje. Los mejores logros de aprendizaje lo obtuvieron aquellos maestros con quince años de ejercicio y en el otro extremo, los pocos docentes con veintinueve años y más de ejercicio magisterial. Hecho que concuerda con resultados obtenidos por estudios sobre la efectividad del profesor que han llegado a constatar que después de quince años de ejercicio no se producen mayores cambios de la práctica docente, ni mejora la efectividad de los maestros (Farrell, 1987).

Fueron los profesores menores de treinta años y con menos de diez de servicio los que obtuvieron resultados más bajos con sus alumnos. Definitivamente bajos (menos del 40% de respuestas correctas en las asignaturas de castellano y matemáticas) fueron los resultados de los maestros con una experiencia laboral de seis a diez

años de ejercicio docente. De hecho, ninguno de los profesores con menos de cinco años de experiencia profesional obtuvo un porcentaje "alto" en las pruebas y sólo un número muy reducido de docentes con una experiencia de entre seis y once años (13%) logró elevarse sobre el puntaje máximo de logro de sus alumnos que escasamente superó el 50% de respuestas correctas en ambas asignaturas (cuadro 19).

Lo anterior deja algunas lecciones respecto del tipo de profesores cuya experiencia conviene aprovechar con otros maestros de menor edad y experiencia profesional, con el fin de mejorar la efectividad de sus acciones. Particularmente cuando se trata de programas de perfeccionamiento docente en servicio o del modo de agrupar maestros en las distintas escuelas de estas zonas. Algo que no puede hacerse con el lugar de nacimiento, pero sí con las pautas de residencia.

Se señalaba con anterioridad que los docentes tendían a ser conservadores con respecto a sus desplazamientos laborales y que una proporción importante tendía a regresar a su lugar de origen. Aparentemente, esto pareciera ser un hecho negativo en lo que dice relación con la efectividad y eficiencia de la escuela. Sin embargo, fue fácil observar que la movilidad entre escuelas y zonas diferentes afecta negativamente el rendimiento académico de los alumnos. En la práctica, lograron mejores resultados con sus alumnos quienes habían enseñado en una o dos escuelas a lo largo de su trayectoria laboral. Del mismo modo, fue más alto el rendimiento de aquellos alumnos cuyos profesores habían permanecido siempre en la misma escuela (cuadro 20). El haber enseñado en escuelas localizadas en diferentes zonas no trajo aparejado una mayor efectividad en la acción de los docentes. Más de la mitad de los maestros que se habían ocupado siempre en la misma comuna (60%) obtuvieron mejores resultados con sus alumnos que aquellos que habían rotado por distintas zonas o contextos rurales. Hecho que también se relaciona con la ponderación que para la efectividad de la escuela tiene la vinculación de los maestros con su región de origen y sus pautas de residencia.

Obtuvieron mayores porcentajes de logro aquellos docentes que habían nacido en la misma comuna en la que se ocupaban (cuadro 21). Aparentemente, su conocimiento de la zona y la

localidad traían consigo mejores resultados en el aprendizaje de sus alumnos. En un número considerable de casos, la ocupación en el lugar de origen, la edad y los años de servicio corrían aparejados, trayendo consigo mejores resultados en el rendimiento escolar de los alumnos y en su inserción en la comunidad local.

Algo similar a lo que ocurrió con las pautas de residencia. La relación entre cercanía a la escuela y buenos resultados académicos resultó directa y significativa. Los alumnos de los docentes que residían en la escuela, poblados cercanos o localidades próximas, obtuvieron mejores resultados en las pruebas de conocimiento. La cercanía y el tipo de poblado parecen jugar un papel importante en la efectividad de la acción escolar. Los mejores resultados sólo correspondieron a profesores residentes o a aquellos que vivían muy cerca de la escuela, en localidades pequeñas o villorrios. Los profesores residentes en ciudades próximas a la escuela obtuvieron resultados menores en las pruebas de rendimiento al igual que los alumnos de aquellos profesores que vivían en ciudades alejadas de la escuela (cuadro 22).

Lo anterior se vio reflejado, también, en el grado de aceptación de la escuela por la comunidad. La edad y pautas de residencia de los maestros invariablemente inflúan en las relaciones escuela-comunidad manifestándose en un mayor grado de compromiso entre los profesores y los padres de familia así como entre los miembros de la comunidad escolar en general.

El éxito escolar de los alumnos, las pautas de residencia del docente y el grado de aceptación de la escuela por la comunidad se relacionaron, a su vez, con la satisfacción en el trabajo. No sólo los profesores físicamente cercanos a la escuela obtuvieron mejores resultados con sus alumnos. Lo obtuvieron, en mayor número, los que viviendo en lugares aledaños al establecimiento manifestaron estar satisfechos con su lugar de residencia y su actividad profesional. Quienes se declaraban insatisfechos y manifestaban su deseo de abandonar la enseñanza en estas zonas, invariablemente coincidían con los alumnos cuyos resultados se ubicaban en los tramos más bajos de rendimiento académico. El estado civil de los docentes no fue un factor que pesara en los resultados de su trabajo.

Se volverá sobre la variable satisfacción en el trabajo al examinar las condiciones en que se desempeñan los docentes

rurales. Lo que aquí cabe destacar es la influencia que la proximidad y el compromiso con la escuela y la enseñanza tienen sobre la efectividad de la acción escolar. Al respecto, si bien no es posible reimplantar la residencia en el medio, como en el pasado, cabe pensar en la necesidad de reclutar docentes con raíces en las localidades a las que postulan, por una parte y crear un sistema de incentivos –monetarios o de otro tipo– para aquellos maestros que residen en la escuela o en villorrios cercanos a ellas. No existen, en la actualidad, tales estímulos y si bien los docentes se incorporan a la actividad profesional con iniciativas pedagógicas e interés en innovar, pierden el impulso inicial por esta carencia.

Lo anterior pudo ser constatado en todos los tipos de escuela rural y en diferentes contextos. En la práctica, esta situación afectaba con más fuerza a los maestros de escuelas uni y bidocentes dado el aislamiento en que operaban y, sobre todo, la falta de acompañamiento pedagógico y apoyo técnico-profesional. Otro aspecto sobre el que se volverá al aludir a las condiciones del trabajo docente en estas zonas, con las que también se relaciona el origen social y sexo de los profesores.

III. Formación y efectividad de los maestros

Los profesores de enseñanza básica se forman en las Academias Superiores de Pedagogía y los Institutos Profesionales. En décadas pasadas, la formación de maestros de este nivel recaía sobre los Institutos Pedagógicos dependientes de las universidades y, con anterioridad a ello, la carrera docente era de nivel post-secundario impartida por las Escuelas Normales que existían en el país.

Ya desde aquellos años se cuenta con un contingente de maestros con calificaciones aceptables para el desempeño de la profesión. Estudios al respecto señalan que hacia mediados de los años sesenta un 80% de los profesores de escuelas primarias eran normalistas o egresados de una Escuela Normal o Instituto Pedagógico (Schiefelbein, E., 1982). El 20% restante eran profesores sin título, generalmente egresados de la enseñanza media, ocupados en regiones aisladas donde no era posible atraer a los profesionales con título.

Al año 1980 se mantenía constante la anterior proporción pero se había establecido un plazo, que venció en 1985, para que los docentes en ejercicio obtuvieran su título profesional a través de programas de regularización impartidos por algunas universidades del país. Dicha medida parece haber rendido buenos frutos ya que, al año 1985, el Censo Nacional de Docentes registró un 11.6% de maestros sin título en el ejercicio de la profesión (CPEIP, 1985). Si bien estos profesores se distribuían en los distintos niveles de la enseñanza, tendían a concentrarse en la enseñanza básica (59%) y en escuelas uni, bi y tridocentes de zonas rurales, escuelas a cuyas características ya se ha aludido y para las cuales no existe una formación especializada.

No es del caso resumir aquí las características de la formación recibida por los maestros. Ello ha sido analizado exhaustivamente en un estudio reciente sobre la formación del profesorado en Chile que cubre desde 1842 a 1987 (Cox, C.; Gysling, J., 1990). Lo que interesa examinar es el efecto que tiene el disponer o no de un título profesional sobre los resultados del aprendizaje. El haberlo recibido de una Escuela Normal, donde la práctica en zonas rurales era pre-requisito para ello, o el haberlo obtenido de un Instituto Pedagógico o Instituto Profesional.

Se supuso, desde un inicio, que los profesores con título de normalistas obtendrían mejores resultados con su práctica pedagógica dada su formación especializada. Del mismo modo, que era probable que obtuviera menores rendimientos un profesor formado por universidades, en esencia urbanas, con un currículo homogéneo que habilita para ocuparse en cualquier establecimiento de enseñanza básica del país.

Se desconocía, entonces, la situación del profesor "regularizado" o en proceso de regularización de su situación profesional. Como se desconocía, también, que gran parte de los profesores sin título se encontraban en fase de obtenerlo o entraban ya al final de su ciclo productivo, en vías de acogerse a planes de jubilación.

En las páginas siguientes se describen las características profesionales de los profesores entrevistados relacionándolas con sus peculiaridades personales, su trayectoria laboral así como los contextos y escuelas en las que trabaja. En un segundo apartado se examina la incidencia de estas características sobre los resultados

del aprendizaje y la relación con la comunidad para luego dar cuenta de las necesidades de perfeccionamiento docente en estas zonas, construidas a partir de lo que reiteradamente manifestaron los maestros en este estudio.

FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DEL DOCENTE RURAL

Los profesores entrevistados, como los docentes rurales de enseñanza básica en general, son profesores con título o egresados de alguna escuela normal o instituto pedagógico. Entre ellos existen, al igual que en el resto del país, profesores con tres tipos de título profesional: los normalistas, los pedagogos y los docentes que se han titulado a través de planes especiales de regularización. Como su nombre lo indica, los maestros normalistas son aquellos formados en las antiguas Escuelas Normales. Los pedagogos universitarios son los profesionales que obtuvieron el título de profesor de Estado con mención en enseñanza general básica o asignaturas específicas. Son docentes más jóvenes formados por las universidades o institutos superiores de estudios. Los profesores que han regularizado su título a través de planes especiales para este fin son quienes se formaron en el ejercicio docente o que habiendo cumplido con los requisitos de la formación pedagógica no llegaron a titularse en su debida oportunidad. Aunque pocos, existen todavía docentes sin título que se ocupan en las zonas del extremo norte y sur del país.

Lo que predominó entre los docentes entrevistados fueron los profesores titulados a través de planes de regularización (42% del total). Los pedagogos con título universitario representaron una proporción del 35%, en tanto los normalistas sólo constituyeron el 23% del total de los entrevistados (cuadro 23).

La desigual distribución de los profesionales se explica por la gradual disminución de los normalistas, cuyos últimos egresados corresponden al año 1967 coincidiendo con el cierre de las escuelas normales para transferir la formación de los profesores primarios a la educación superior. La alta proporción de maestros con título regularizado corresponde a antiguos profesores sin título contratados para ejercer en las zonas rurales. Hacia 1962, representaban alrededor del 20% del total de los maestros en ejercicio. Dichos

docentes se concentraban, mayoritariamente, en regiones aisladas donde no era posible atraer profesores titulados (Schiefelbein, E., 1982).

La información proveniente de las entrevistas deja en evidencia que los maestros titulados a través de planes de regularización eran los que enseñaban en las zonas más pobres y apartadas. En su mayoría eran los profesores sin título de décadas pasadas. La mayor proporción de docentes con este tipo de título profesional se concentraba en las escuelas rurales de enseñanza básica en zonas del secano costero (60%). De hecho, las menos atractivas para el desempeño de la profesión particularmente desde el punto de vista de las condiciones en que se da el trabajo pedagógico, por una parte y del tipo de niños y familias con las que se trabaja, por otra. Es en estas zonas donde predominan las escuelas incompletas, con una estructura de cursos combinados. Establecimientos que no cuentan con recursos didácticos ni con materiales y textos de enseñanza, a lo que se suma el ausentismo escolar sea por las dificultades de acceso a las escuelas o por la incorporación precoz de los niños al trabajo (Gajardo, M.; De Andraca, A.M., 1988).

Los profesores formados en las universidades e institutos profesionales constituyeron, como ya se indicara, el 35% de los docentes entrevistados. Estos contaban con el título de pedagogos en el campo de la enseñanza general básica y sus correspondientes asignaturas distribuyéndose, de manera relativamente homogénea, en las escuelas localizadas en los diversos contextos socio-económicos y culturales. En este grupo se concentraban los profesores de menor edad aunque, salvo excepciones, estos no eran docentes recién egresados sino que contaban con un número considerable de años de servicio sin que se tenga antecedentes sobre cómo fueron reclutados y el porqué de su opción por el medio rural. Muchos de ellos eran originarios de la zona o de las comunas en las que se ocupaban siendo, la mayoría, mujeres cuyos cónyuges residían y trabajaban en un determinado lugar, elemento que da cuenta de la baja rotación entre escuelas, por una parte y lo escaso de los desplazamientos de una a otra localidad, por otra.

Los profesores con título de normalistas eran los de mayor edad, siendo la mitad de los entrevistados de esta categoría personas de 50 años y más (cuadro 24). Eran, por ende, los maestros con

mayor número de años de servicio y mayor experiencia laboral en las zonas rurales. Entre los profesores entrevistados, este estamento profesional agrupaba a un 23% del total. Enseñaban, mayoritariamente, en las escuelas localizadas en las islas de Chiloé donde predominaban abiertamente (41% de los docentes entrevistados). El resto se concentraba en las escuelas ubicadas en zonas del valle y del llano central (25%) y, en menor medida, en el secano costero donde invariablemente se trataba de profesores originarios de la zona y con familia en el lugar.

Un porcentaje muy bajo de los maestros (16%) se había titulado antes de los años 70 y eran en su mayoría normalistas (cuadro 25). En ese año y siguientes se había titulado el 26% del total de profesores entrevistados. Estos correspondían a profesores que habían hecho uso de la facilidad de regularizar su situación o estaban en proceso de hacerlo. Se trataba de docentes de mediana edad y con varios años de ejercicio profesional, contrariamente a los profesores universitarios, más jóvenes y con menos años de ejercicio docente. De hecho, un 27% de los profesores de este grupo tenía edades inferiores a los 31 años de edad (cuadro 24). Entre los docentes que habían obtenido su título a través de planes de regularización predominaban los con edades entre los 36 y los 40 años, que eran en su mayoría profesores sin título que se encontraban en servicio o docentes que habiéndose ocupado en otras actividades se incorporaron tardíamente a la tarea educacional.

Formación y perfeccionamiento son procesos con implicancias mutuas. El segundo es al ejercicio profesional tanto o más importante que el primero ya que, si bien no redundan en mejorías salariales, posibilita la adquisición de nuevas técnicas de enseñanza o la actualización de conocimientos en algún campo de especialidad.

El perfeccionamiento de los docentes rurales es doblemente importante dadas las condiciones de aislamiento en que desempeñan sus labores. De ahí el interés por conocer el número de cursos al que hubieran asistido los entrevistados en el transcurso de los diez últimos años.

Un 24% de los profesores entrevistados declaró haber tomado sólo un curso en el transcurso de la década. Un 33% declaró el haber participado en dos cursos. Un 18% manifestó haber tomado

tres cursos de perfeccionamiento. El porcentaje de docentes que había participado en más de tres cursos en el transcurso de la década fue bajo (8%), hecho que fue atribuido por los maestros a lo difícil que resulta costear su participación en los mismos o participar en ellos en época de vacaciones, único período en que disponen de tiempo para ello.

Tenían un mayor número de cursos de perfeccionamiento los profesores de mediana edad. Los maestros menores de 30 años fueron los que, en una proporción de 43%, declararon no haber participado en ellos (cuadro 26). En contraposición, del total de profesores mayores de 45 años, un 38% declaró haber tomado al menos un curso de perfeccionamiento. Con dos cursos aparecían los docentes entre 36 y 40 años y con tres cursos aquellos que tenían entre 31 y 35 años de edad. Correspondió, así, un mayor número de cursos a los docentes que se encontraban en pleno desarrollo de su carrera profesional y un menor a quienes se iniciaban en el ejercicio docente y a los que ya casi cerraban el ciclo de actividad profesional. Para los primeros, el perfeccionamiento aún podía no adquirir la debida importancia y para los segundos aparentemente no resultaba de interés. El perfeccionamiento, en cambio, adquiriría más sentido para los grupos de edad que aún manifestaban expectativas de logro educativo y aspiraciones de movilidad.

En todo caso, sorprendió lo bajo del porcentaje de los profesores entrevistados que había asistido a actividades de perfeccionamiento. Del total de entrevistados, más de la mitad (57%) declaró haber participado en uno o dos cursos en el lapso de diez años. Esto levanta una serie de interrogantes sobre la importancia que le atribuyen los docentes a esta actividad así como el grado de adecuación de la oferta de perfeccionamiento a las necesidades de los maestros rurales, aspecto al que se hará referencia con posterioridad.

La mayor proporción de profesores con más de tres cursos de perfeccionamiento se concentraron en escuelas del secano costero e interior (38.5%), seguido por aquellos de las zonas del valle y llano central (21%) e islas de Chiloé (15%) (cuadro 27) Esto fue explicado en función de las oportunidades de perfeccionamiento que no sólo dependen del nivel central sino de políticas regionales y locales, así como la mayor disposición de los profesores de las

zonas más apartadas por participar de estas actividades como una forma de paliar el aislamiento, acumular antecedentes para un traslado a otras regiones y tipo de escuelas o percibirlo como un instrumento que posibilita mejorías salariales o cambios en el escalafón docente.

Fueron los profesores con título universitario los que declararon menos cursos de perfeccionamiento —el 62% tenía dos cursos como máximo— siendo los maestros con título regularizado los que acumulaban el mayor número de cursos. Los normalistas declararon uno o dos cursos en materias extraordinariamente disímiles, un rasgo en común con los profesores que ostentaban otros títulos (cuadro 28).

Lo anterior se relaciona con la formación recibida por uno y otro profesional. A través de las entrevistas pudo constatarse que, desde el punto de vista de la preparación para el desempeño de la profesión, se siente más vulnerable el docente formado en el ejercicio de la profesión, con título regularizado. De hecho, fueron los normalistas quienes se mostraron más seguros con la formación recibida, seguidos por el pedagogo universitario que, reconociendo vacíos en su formación, manifestó sentirse respaldado por un instrumental metodológico que lo habilitaba para enfrentar situaciones diversas propias de lo heterogéneo de estas zonas. El docente regularizado, en cambio, sólo expresó contar con su experiencia laboral que no siempre le era reconocida como adecuada para asegurar logros de aprendizaje y desarrollo personal de los niños y familias del medio. Algo que se contradice, de manera evidente, con los resultados del SIMCE donde los mejores promedios de rendimiento corresponden, precisamente, a los docentes que se formaron en el ejercicio de la profesión para, luego, regularizar su título profesional.

LA FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE Y LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE

Al observar la formación y perfeccionamiento de los profesores con la efectividad de las escuelas, según los resultados que proporciona el SIMCE, quedó en evidencia que la relación entre formación del

profesor y logros de aprendizaje —estadísticamente significativo— favoreció abiertamente a los maestros que habiéndose formado en el ejercicio de la profesión, habían obtenido su título a través de los programas de formación en servicio.

Estos últimos fueron, dentro de lo bajo de los resultados, quienes lograron los promedios de rendimiento más altos, entendiéndose por tales un porcentaje de aproximadamente el 50% de respuestas correctas en las asignaturas de castellano y matemáticas. Los resultados más bajos correspondieron a aquellos alumnos cuyos profesores tenían el título de pedagogos universitarios. El perfeccionamiento docente, aunque poco frecuente y dirigido a materias diversas no siempre ajustadas a las necesidades específicas de los maestros rurales, establece diferencias significativas en el rendimiento académico de los alumnos. No obstante las limitaciones de esta medición, parece interesante destacar que a medida que aumenta el número de cursos de perfeccionamiento, mejora el resultado académico de los alumnos (cuadros 29 y 30).

No sólo el título profesional del profesor y el perfeccionamiento docente explican los resultados del aprendizaje. Lo inadecuado de planes y programas a la realidad de los niños con los que trabaja, la falta de formación que habilite para adaptar el currículo a la situación del medio y la poca disponibilidad de recursos didácticos en las escuelas de estas zonas, aportan otros elementos que contribuyen a explicar los resultados obtenidos por los alumnos. Estos también afectan la práctica pedagógica que es, en esencia, tradicional e incumbe por igual al conjunto de los profesores aunque en un grado levemente menor a los normalistas y docentes formados en el ejercicio de la profesión.

Sea porque los profesores conocen mejor los métodos y técnicas tradicionales, sea por las condiciones de trabajo en estas zonas o por cuestiones propias de su formación, son pocos los maestros que motivan a los alumnos a partir de sus vivencias y necesidades. Pocos los que utilizan los recursos del medio como material didáctico o aprovechan la experiencia cotidiana de los niños, en el hogar y en el trabajo, con fines de aprendizaje.

Los métodos expositivos y la memorización, así como el trabajo grupal guiado, son las técnicas utilizadas con mayor frecuencia en el trabajo pedagógico. Además, se usa y abusa del

pizarrón y de la copia en los cuadernos. Los niños prácticamente no tienen posibilidades de expresarse a no ser cuando leen o recitan en voz alta por orden del profesor. Esto es común para los distintos tipos de escuela y profesores independientemente, también, de los contextos en los que se lleva a cabo el trabajo pedagógico.

La disponibilidad de recursos pedagógicos tampoco ayuda mucho. Salvo algunas excepciones donde los profesores, generalmente normalistas, habían elaborado sus propios materiales utilizando desechos y elementos de la naturaleza, lo más frecuente fue encontrar maestros que utilizaban láminas y afiches para reforzar el aprendizaje de los niños. Mapas y atlas, en tanto disponibles, fue otro recurso usado con regularidad. Al igual que los materiales, las técnicas de motivación se ajustaban al padrón tradicional. Juegos, generalmente solos, cuentos y canciones predominaron entre las técnicas facilitadoras del aprendizaje que empleaban los docentes. Casi la mitad de los entrevistados declaró utilizarlas y, en algunos casos, pudo apreciarse la forma en que lo hacían.

Prácticamente todos los profesores entrevistados declararon enseñar como les habían enseñado, a excepción de aquellos que se habían iniciado como maestros sin contar con una formación para ello. Los docentes declararon, asimismo, sentirse poco capacitados para diseñar otro tipo de clases y materiales, ni para aplicar determinadas técnicas dentro de una estructura de cursos combinados. O para lidiar con niños con problemas de aprendizaje que sólo pueden ser atendidos con atención especializada. Esto, sin contar con los problemas que provoca el ausentismo escolar frecuente en épocas de trabajo agrícola que demanda la fuerza de trabajo de la unidad familiar en su conjunto.

Es a partir de este conjunto de necesidades que se procedió a identificar, junto a los maestros, requerimientos de perfeccionamiento que de ser satisfechos podrían redundar en un mejor desempeño del trabajo pedagógico y sus resultados.

NECESIDADES DE PERFECCIONAMIENTO

Las limitaciones de los docentes ponen en evidencia la inadecuada formación profesional frente a la realidad de un medio precario y

difícil. A excepción de los profesores formados en las antiguas escuelas normales, a los que se habilitaba para ejercer la profesión docente en escuelas del medio rural, los maestros, en general, reconocieron no haber recibido una formación especializada para el desempeño de su profesión. Tal como se indicara, las entidades formadoras de maestros aplican una política única que no atiende a las características de estas zonas, ni a las de las escuelas del sector. Menos aún a los requerimientos que el medio impone sobre el ejercicio de la práctica docente.

¿Cuáles son dichas necesidades? Probablemente tantas y tan variadas como heterogéneas son las zonas y escuelas rurales aunque, a partir de información de estudios anteriores, se sabía de algunos vacíos en la formación del profesor rural (Gajardo, M.; De Andraca, A.M. 1988).

Las más evidentes se localizaban en torno a la adecuación de objetivos, contenidos, métodos y materiales de enseñanza a la realidad del medio, el desarrollo de metodologías de enseñanza para cursos combinados y las diseñadas para asegurar un dominio de la lecto-escritura y el cálculo en los primeros tres o cuatro años de la enseñanza básica. También la detección precoz de los problemas de aprendizaje para encaminar a los niños hacia una asistencia especializada (cuadro 31).

Algunas de estas áreas temáticas están cubiertas por la oferta de cursos de perfeccionamiento. Dentro de la amplia y heterogénea gama de cursos en los que han participado los profesores entrevistados destacó su interés por prepararse para dar solución a los problemas antes señalados. Entre aquellos a los que habían asistido destacaron, por el número de menciones, el perfeccionamiento en la asignatura de castellano (18%) y matemáticas (15%) así como cursos específicos en lecto-escritura (15%) y problemas de aprendizaje (13%).

La evaluación escolar apareció en un número significativo de menciones (19%), las que fueron atribuidas a los cambios verificados en estos procesos y a la preocupación de las entidades de perfeccionamiento docente por capacitar a los maestros en un adecuado uso de las nuevas normas y directrices. Un porcentaje apreciable de profesores mencionó su participación en cursos de horticultura (15%), generalmente ofrecidos por las corporaciones y departa-

mentos de educación municipal en colaboración con otros organismos de desarrollo local.

La heterogeneidad de cursos mencionados por los profesores son un reflejo de la ausencia de políticas para el perfeccionamiento del docente rural. A excepción de los cursos de horticultura, el resto fueron actividades preparadas para el conjunto de los profesores del país. Con base en este antecedente se consultó a los docentes sobre sus necesidades de perfeccionamiento tomando como punto de referencia tres áreas temáticas: la adecuación de planes y programas, el uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje y la adaptación y diseño de materiales a la realidad del medio e intereses de los niños.

Area de planes y programas

Se ha detectado que en las zonas rurales existe una gran disparidad de criterios cuando de adecuar objetivos y contenidos a la realidad del medio se trata. Más aún, se ha llegado a constatar que en muchas escuelas la adecuación de planes y programas deviene sinónimo de reducción, incidiendo negativamente en el rendimiento de los niños y en sus oportunidades de acceder a tramos superiores de enseñanza. Los profesores aludieron con frecuencia a las dificultades que enfrentan, no tanto para formular sino para traducir el plan anual operativo en actividades pedagógicas y priorizar objetivos generales y específicos para asegurar a los niños iguales oportunidades de aprendizaje.

Dentro del área de planes y programas, el mayor número de menciones sobre necesidades de perfeccionamiento recayó en el ítem identificación de contenidos pertinentes al medio y útiles para los niños (68%). A estos se suma un porcentaje significativo de menciones a la necesidad de capacitarse para adaptar dichos contenidos a la realidad del medio (53%). En un segundo orden de importancia, se sitúa el requerimiento de formarse para una mejor planificación de los objetivos de la enseñanza y su adecuación a la realidad de las zonas y escuelas rurales. Lo anterior se relaciona con el uso de la flexibilidad curricular establecida en el D.L. 4002. Muchos profesores rurales no se sienten capacitados para hacer un buen uso de este instrumento que, bien utilizado, podría traer

muchos beneficios al aprendizaje de los niños. Si se suman las menciones relativas a la adecuación de objetivos y adaptación de contenidos con aquellas relativas a la capacitación para el uso de la flexibilidad curricular, indicada por un 26% y un 28% de profesores respectivamente, no cabe duda que es un área de perfeccionamiento relevante para un mejor desempeño profesional (cuadro 32).

Por último, pero no por ello menos importante, destaca el 44% de los docentes que mencionó la reactualización de conocimientos en asignaturas específicas, particularmente castellano y matemáticas. Quienes mencionaron esta área de perfeccionamiento le atribuyeron un papel central para su desempeño profesional al reconocer que, reactualizando contenidos en estas asignaturas, podrían estar contribuyendo a mejorar el rendimiento escolar de sus alumnos.

Area metodológica

La necesidad de perfeccionarse en el uso de metodologías para la enseñanza de la lecto-escritura fue mencionada por más de la mitad de los entrevistados (59%). Antecedente que coincide con la reiterada mención de los profesores a las dificultades de los niños para adquirir el dominio de la lectoescritura, ejercitarse en ellos, ser capaces de comprender lo que se lee y redactar con alguna precisión. Hecho que, además, crea problemas para las otras asignaturas del programa que no pueden cubrirse de no asegurarse primero el manejo del idioma, la capacidad de comprensión y la habilidad para resumir y redactar información o antecedentes propios de cada materia. Estos son, por otra parte, objetivos prioritarios del primer ciclo de la enseñanza general básica y debieran lograrse en los dos primeros años o primer sub-ciclo de este nivel educativo.

Este antecedente contribuye a aclarar el interés manifestado por los profesores por participar en cursos que les permitieran capacitarse en el uso de metodologías específicas de enseñanza de la lectura y la escritura, del uso de ellas adaptadas a la realidad e intereses de los niños y para el trabajo con cursos combinados. Estas necesidades fueron mencionadas por el 52% y el 51% de los profesores, respectivamente.

Ambos aspectos se interrelacionan. La dificultad del trabajo con cursos combinados es reconocida por la mayoría de los profesores que enseñan en ellos, los que en su totalidad señalaron no haber recibido una capacitación para enfrentar esta tarea. En la visita a las escuelas fue frecuente encontrar a los niños organizados en distintas filas de bancos según el curso al que pertenecían. Estos desarrollaban, individualmente, la tarea encomendada por el profesor que circulaba de grupo en grupo. En las salas que lo permitían, también se agrupaba a los niños en círculos y se les encomendaba una tarea común: generalmente copias del libro de texto o ejercicios matemáticos.

Se indicaba con anterioridad, que los profesores entrevistados recurrían la mayor parte del tiempo a uso de técnicas expositivas con apoyo del pizarrón. En general, no fue frecuente encontrar docentes que utilizaran técnicas de trabajo colectivo, tareas de investigación con recursos del medio o técnicas que posibilitaran incorporar la experiencia cotidiana –sobre todo el trabajo de los niños– para motivar el aprendizaje e incentivar la creatividad. Sin embargo, al ser consultados sobre la necesidad de perfeccionarse en alguna de estas áreas metodológicas, sorprendió lo bajo de las menciones al respecto. Sólo un 34% de los profesores señaló la necesidad de perfeccionarse en el uso de metodologías participativas y un porcentaje aún menor (32%) aludió a la exigencia de capacitarse para incorporar la experiencia laboral, cotidiana, de los niños al currículo escolar (cuadro 32).

Area de textos y materiales de enseñanza

La disponibilidad de textos y materiales de enseñanza así como su adecuación a la realidad del medio e intereses de los niños han sido destacados como factores claves del aprendizaje escolar. Estudios anteriores dan cuenta de una relativa disponibilidad y de la manifestación de una inadecuación de los textos de que se dispone en las escuelas rurales del país. Allí se señala que los problemas son de índole diversa destacando la naturaleza de los temas tratados en los libros de texto que, por estar referido a realidades que no logran despertar el interés de los niños. Otros aluden a problemas de lenguaje que

superan con creces el nivel de comprensión que estos alcanzan en las zonas rurales.

Tomando en cuenta lo anterior se consultó a los profesores sobre la conveniencia de capacitarse para un mejor aprovechamiento de los textos disponibles por medio de la selección o adaptación de unidades de lectura. O, mejor aún, capacitarse para elaborar sus propios materiales o hacer uso de materiales simples, producidos en el mismo establecimiento o en talleres provinciales o regionales formados para este fin.

Más de dos tercios de los profesores (79%) se inclinó por la segunda alternativa. De hecho, el mayor número de menciones en torno de un perfeccionamiento o capacitación de este tipo, provino de profesores ocupados en escuelas de tipo uni y bidocente (83%) y establecimientos de tres y cuatro profesores (88%). Estos son establecimientos donde, por lo general, se funciona con cursos combinados que hacen muy difícil la homogeneidad del uso de textos o seleccionar y adaptar contenidos a las necesidades de los distintos cursos que funcionan en la misma sala, atendidos por un único profesor (cuadro 32).

Estas son situaciones frecuentes en las escuelas rurales. En ellas, la precariedad de las condiciones de trabajo son una realidad difícil de enfrentar para los profesores que recién se inician en el ejercicio de la profesión. Menos difíciles para los normalistas y más fáciles de enfrentar por quienes se iniciaron en el magisterio sin contar con una formación profesional pero con un mejor conocimiento del medio y sus limitaciones.

IV. Condiciones de trabajo y papel del docente

La literatura sobre docentes y docencia distinguen entre las condiciones laborales generales de los profesores y aquellas que tienen que ver con la estructura y funcionamiento del sistema escolar. Entre las primeras se encuentra el salario del maestro y sus prerrogativas laborales incluyendo, en esta última, la carrera docente. Entre las segundas, denominadas condiciones técnico-pedagógicas, los múltiples problemas inherentes al tipo de escuelas en las que trabaja y los recursos de que dispone para el desempeño de sus tareas así como otros propios del sistema de enseñanza en general.

CONDICIONES LABORALES GENERALES

Uno de los temas más críticos, cuando se aborda la problemática del magisterio, es el relativo a sus remuneraciones. Es de todos conocido que los profesores están mal pagados y que la situación, lejos de mejorar, tiende a deteriorarse por efectos de restricciones presu-

puestarias que obligan a racionalizar el gasto en salarios de personal, uno de los más altos del presupuesto recurrente para la educación. A ello se suma la falta de un sistema de incentivos que compense lo bajo de las remuneraciones y motive a los docentes para un eficiente desempeño de su trabajo profesional, asegure sus derechos laborales, ofrezca garantías de perfeccionamiento y continuidad de su carrera. Entre ellos cabe mencionar los beneficios sociales, la seguridad en el trabajo y el derecho a organizarse, muchos de los cuales se han perdido a raíz de la aplicación de políticas de privatización de la enseñanza y los cambios que se han dado en la administración educacional (Nuñez, I. 1986 y 1987).

Estos son problemas que revierten, con fuerza, en el docente rural. En estas zonas se manifiesta de manera más evidente la pérdida de prestigio, posición social y el deterioro de la calidad de vida. La docencia rural es, en la actualidad, una actividad mal remunerada y los maestros raramente son reconocidos como pares por los grupos que conforman la estructura de poder local. Como ellos mismos lo expresan, no se valora debidamente la profesión docente y no existen incentivos que compensen las condiciones — generalmente difíciles — en que debe desarrollarse el trabajo pedagógico. Según lo señalaran los entrevistados, son pocas oportunidades de perfeccionamiento y desarrollo profesional y escasas posibilidades de movilidad y ascenso social. Difíciles, también, las probabilidades de participar en las organizaciones del magisterio dado el aislamiento en que — en muchos casos — se ejerce la labor.

Si bien los profesores resienten lo anterior, no dudan en señalar que el salario es el incentivo más importante para el docente en ejercicio y, en definitiva, el que compensa por otras deficiencias.

Así lo manifestó el grueso de los docentes entrevistados. Sus remuneraciones, siempre bajas, eran tan heterogénea como zonas y escuelas. Variaban según las comunas, provincias y regiones. También según el tipo de escuelas. Dependían, en gran parte, de las políticas de contratación y remuneración fijadas a nivel municipal para los establecimientos de su dependencia.

Lo anterior se traducía en una gran disparidad salarial, correspondiendo a las escuelas localizadas en comunas del valle y del llano central los ingresos más bajos y a las escuelas de las comunas de Chiloé, remuneraciones más altas. Lo primero se

explica en función de las condiciones y calidad de vida que es dable obtener en estas zonas, más modernas o con polos atractivos de desarrollo económico y social. Las segundas, por la asignación de zona que corresponde a los lugares más apartados del país. Los maestros de escuelas de las comunas del secano, costero e interior, tenían un nivel de ingresos que se situaba entre los dos anteriores y, aunque relativamente altos, eran comparativamente bajos al contrastarlos con las condiciones, difíciles, bajo las que se da el ejercicio docente en estas zonas.

De hecho, las diferencias en la remuneración entre los docentes entrevistados fluctuaron entre un mínimo de \$20 000 y un máximo de \$110 000. Se trataba, en general, de las mismas diferencias registradas en las estadísticas anuales del Sistema de Información de la Educación Municipalizada para el conjunto de establecimientos de educación municipal. En el caso de los docentes rurales a los que se entrevistara, los montos variaban según el cargo desempeñado y la localización de la escuela pudiendo constatarse, también, variaciones de acuerdo al tipo de establecimiento en que se ocupaba cada profesor.

En promedio, la remuneración docente alcanzaba a un total de \$47 028 mensuales. Como se señalara, los ingresos más bajos correspondían a las escuelas localizadas en las zonas del valle y llano central con un promedio de \$44 166. En zonas del secano costero el nivel de ingresos se promedió en \$45 153. En Chiloé, los salarios aumentaron a un promedio de \$59 705. Las diferencias fueron explicadas, en parte, como resultado de asignaciones adicionales por asignación de zona y, en parte, resultado de políticas municipales de reajuste salarial. Lo anterior era particularmente válido para el caso de los profesores que trabajaban en escuelas rurales de las islas de Chiloé y en las comunas más paupérrimas de la VIII y IX Región.

En todo caso, más de la mitad de los profesores entrevistados (59%) tenía ingresos que fluctuaban entre los \$31 000 y \$50 000. En el caso de los profesores que trabajaban en escuelas localizadas en las islas de Chiloé, un 18% de los docentes entrevistados declaró una remuneración mensual equivalente a \$70 000 o más. En el valle central la proporción de maestros con este nivel de ingresos se reducía al 8% y en las comunas del secano costero sólo se encontró

dos casos (3% del total) con este nivel de remuneración (cuadro 33).

Los ingresos más altos correspondían a los profesores ocupados en escuelas de tipo uni y bidocente con un promedio de \$53 000 por mes. Un 13% de los profesores que trabajan en este tipo de escuelas alcanzaban ingresos superiores a los \$70 000 mensuales correspondiendo, en su mayoría, a los docentes que se ocupaban en escuelas que tenían asignación de zona. Los salarios más bajos correspondieron a los profesores de escuelas polidocentes de tamaño grande, que alcanzaban un promedio mensual de \$40 789 y el resto se distribuía de manera heterogénea entre los distintos tipos de establecimiento. En las escuelas polidocentes de tamaño medio, un 44% de los profesores declaró una remuneración de menos de \$40 000 mensuales, semejante a la declarada por los docentes de escuelas polidocentes grandes. Un 40% de los docentes ocupados en escuelas de tres y cuatro profesores tenían un nivel de remuneraciones del orden a las mencionadas con anterioridad (cuadro 34).

El nivel de remuneraciones no es, definitivamente, una variable que incida en los resultados del proceso pedagógico, aunque sí en el ánimo de los docentes. Así quedó demostrado al relacionar el nivel de ingresos de los profesores entrevistados con los resultados que sus alumnos obtuvieran en el logro de objetivos académicos del SIMCE. No se dio una relación, estadísticamente significativa, entre ambas variables. Profesores con una remuneración baja, de \$30 000 mensuales, obtenían resultados iguales o mejores que los docentes mejor remunerados, con un salario de \$60 000. Paradojalmente, los resultados más bajos (36% contra un 23% global) correspondieron a los profesores mejor remunerados (cuadro 35). Un hecho que indica que siendo el dinero importante en el desempeño profesional, lo escaso del mismo no es un factor que incida fuertemente en los resultados del proceso pedagógico. Influye, sin embargo, en el reclutamiento de los maestros desde el momento mismo en que postulan al ingreso a la carrera. Las condiciones de trabajo no atraen a los mejores a la carrera docente tal como lo expresara uno de los entrevistados al señalar: "si el profesor fuera bien remunerado, yo creo que mejoraría rápidamente la educación porque se iría seleccionando sola la gente. En estos momentos, los puntajes más bajos de ingresos a la universidad son para las pedagogías. Bueno, todos llevan su ilusión de ser médicos,

dentistas, abogados, las profesiones tradicionales. Pero, a los puntajes más bajos no les queda nada para elegir y, por tener algún título, se meten a pedagogía...”

Opinión que concuerda con los hallazgos de estudios sobre la formación de profesores que evalúan el prestigio de las carreras de pedagogía en relación con otras de nivel superior y examina los puntajes y lugares de preferencia asignados a la carrera en una cohorte de alumnos egresados de la enseñanza media. Como corolario, allí se indica que: “con los datos disponibles se puede temer que ni la capacidad, ni el interés de estos alumnos era muy grande. Las condiciones de ingreso aparecen desastrosas y hacen razonable esperar un gran número de fracasos y deserciones en el primer semestre de la carrera” (Schiefelbein, E., 1982).

CONDICIONES TÉCNICO-PEDAGÓGICAS DEL DESEMPEÑO LABORAL

Afecta la disposición de los maestros, tanto o más que el salario, las condiciones técnico-pedagógicas en las que se da el desempeño de su profesión. Estas han sido exhaustivamente descritas en escritos anteriores (Gajardo, M., De Andrada, A.M., 1988). Locales escolares que funcionan en condiciones de gran precariedad, lo inadecuado de las salas de clase, equipamiento deficiente y deteriorado, falta de recursos materiales, entre ellos material didáctico, textos de enseñanza y útiles escolares. Todo ello inscrito en un marco curricular que, aunque flexible, no consigue adecuarse a la realidad de las zonas rurales ni a las necesidades de los niños y sus familias.

No es del caso dar cuenta nuevamente de las características y funcionamiento de las escuelas rurales. A lo que sí se aludirá es a la incidencia de estas condiciones de trabajo sobre la efectividad de la acción escolar. Algo que, en este caso, se infiere a partir de las entrevistas a los profesores y se organiza en torno a tres ejes temáticos: infraestructura física y organización escolar, recursos materiales, sistemas de supervisión y marco curricular.

Infraestructura física y organización escolar

La cantidad, calidad y pertinencia de los espacios físicos disponibles en los establecimientos rurales varían según los tipos de

escuela y su localización. Hay desde las pequeñas escuelitas de una sala y cocina hasta internados para alumnos de zonas apartadas. Escuelas que disponen de los recursos de infraestructura suficientes para el buen desarrollo del trabajo pedagógico y, otras, donde sólo se encuentran desvencijados bancos y un pizarrón. Las escuelas más pobres se concentran, también, en las zonas más pobres. Salas pequeñas, con calefacción a leña o carbón, pupitres inadecuados. O salas adaptadas para multiusos por medio de puertas de correderas.

La calidad y desempeño del docente se asocia a la infraestructura física. En las visitas realizadas a las distintas zonas pudo encontrarse escuelas de muros limpios y, otras, donde los profesores habían cubierto las murallas con materiales hechos por ellos o por los niños bajo su dirección. En estos establecimientos fue frecuente encontrar coloridas tablas de multiplicar rodeando a los niños, figuras recortadas, diarios murales, insectarios, muestrarios de hierbas y maderas, entre otros. Indefectiblemente, los niños de estas escuelas mostraban un promedio de rendimiento superior al de aquellos cuyos profesores no daban un aprovechamiento pedagógico a las salas de que disponían. Tanto así que fue frecuente escuchar a los supervisores señalando que, al evaluar el desempeño de los maestros, les bastaba dar una mirada a la sala de clases.

La forma de aprovechar el espacio, aunque limitado, era siempre un indicador de la calidad del profesor. Mostraban más imaginación y creatividad en el uso y distribución del espacio físico los normalistas y docentes regularizados. Los pedagogos, quizás debido a su formación o a su juventud, raramente adoptaban una actitud de modificar lo que les estaba dado. Invariablemente, sin embargo e independientemente del título profesional de los maestros, la disponibilidad y distribución del espacio era destacado como un elemento que no facilitaba su desempeño profesional incidiendo en la forma en que se organizaban las actividades pedagógicas dentro de la escuela.

Ello se manifestaba con más fuerza en las escuelas incompletas funcionando en situación de plurigrado. La combinación de cursos muchas veces coincidía con la falta de espacio físico. U obligaba al funcionamiento con grupos, dentro de una misma sala, dificultándose el aprendizaje de los niños. En muchos establecimientos los turnos escolares eran una solución para atender ade-

cuadramente todos los cursos con el mínimo de combinaciones.

No sólo los niños se veían afectados por la poca disponibilidad de espacio. Los profesores raramente disponían de una sala de reuniones. Estas se realizaban en las salas de clase una vez desocupadas e invariablemente los docentes manifestaban no haber sido formados para trabajar en estas condiciones. O quejarse de las autoridades educacionales por su incapacidad para ofrecer mejores condiciones de trabajo.

ASPECTOS CURRICULARES Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Los antecedentes anteriores no hicieron sino corroborar el predominio de las pedagogías tradicionales en la sala de clases. Métodos y técnicas de enseñanza de corte expositivo y memorístico se suman al desconocimiento, por parte de los profesores, de otros recursos metodológicos. La motivación hacia el aprendizaje prácticamente no existe. Menos aún, el incentivar el trabajo de indagación y reflexión en torno a la realidad y problemas del medio o a lo que cotidianamente se vive en estas zonas.

El clásico método de la clase expositiva combinada con el trabajo individual y el guiado grupal fueron las formas más frecuentes de trabajo al interior de la sala de clases. Dos tercios de los profesores entrevistados enseñaban a través de los mismos. El trabajo grupal guiado fue mencionado por el 85% de los profesores, quizás como consecuencia de su experiencia laboral con cursos combinados (cuadro 36).

Sin embargo, el hecho de trabajar en grupos, guiados por el profesor, no significa la introducción de enfoques metodológicos renovados que estimulen la creatividad y la reflexión, individual o colectiva. Si bien es cierto que los niños trabajan en grupos, pudo observarse también que la mayor parte del tiempo se dedica a resolver ejercicios matemáticos o a copiar trozos de un texto, con escasa o nula oportunidad para ejercitar el aprendizaje.

En la práctica, los grupos de trabajo se limitan a cumplir las instrucciones del maestro y a reforzar lo aprendido con el profesor sin que, muchas veces, se haya comprendido las materias. El pizarrón apareció como el instrumento pedagógico por excelencia

en la rutina diaria del profesor (85% de ellos mencionó apoyarse en este elemento en forma habitual para el desarrollo de sus clases). A la mención de los maestros cabe agregar que fue frecuente observarlos presentar allí ejercicios, registrar instrucciones y resumir contenidos para que los alumnos los copiaran en sus cuadernos. Llegaban, incluso, a reproducir complicados dibujos o láminas para una mejor explicación de las materias.

La copia fue otra actividad presente, a diario, en la sala de clases. Largas poesías, relatos épicos o párrafos de diarios locales fuera de contexto que decían poco a nada a los niños que los copiaban.

Las guías y cuestionarios, preparados por ellos mismos o extraídos de los textos de lectura, fueron otra técnica mencionada por los maestros como una de uso relativamente frecuente para reforzar el aprendizaje o para evaluarlo. Dada la carencia de mecanismos de reproducción de materiales, lo más frecuente era recurrir nuevamente a la copia. Esta vez, de las preguntas presentadas en la pizarra o seleccionadas de un texto común al curso en su totalidad o a los cursos dentro de la sala.

Las composiciones, que aunque tradicionales demandan al niño un poco más de creatividad, no era un método presente en la rutina de la mayoría de los maestros entrevistados. Del total, un 19% declaró realizarlas en forma habitual y 42% lo hacía con cierta frecuencia aunque no regularmente (cuadro 37).

Más frecuente que las composiciones, los trabajos con guías y cuestionarios y el uso de la copia de textos y pizarrón, resultó el aprendizaje por reiteración consistente en la repetición, voz alta, de contenidos no siempre comprendidos por los niños y aprendidos, generalmente, de memoria. Sin embargo, del 43.5% de menciones a este método de enseñanza, sólo un reducido 15% reconoció estar enseñando de memoria. El resto lo calificó como un método más, útil en su profesión de docente.

Respecto de los materiales de enseñanza utilizados por los profesores, el mayor número de menciones remiten –en general– a las alternativas permitidas por tiza y pizarrón, lápiz y papel, a las cuales ya se aludiera. Cuando hay disponibilidad de láminas y afiches, algo que no siempre ocurre en las escuelas rurales, se utilizan con fines didácticos y adorno de la sala. Las escuelas no

disponen de material audio-visual y aun cuando un 43% de los maestros entrevistados declaró usar grabaciones, sorprendió lo grato que resultaba a los alumnos jugar con la grabadora utilizada para las entrevistas. En la opinión de estos últimos, la grabadora y el trabajo de reproducir trozos de lectura para luego, escuchar y corregir, era algo que nunca habían hecho con sus maestros.

Aunque con menos frecuencia que la deseable, en algunas escuelas los profesores habían incorporado el uso de elementos menos costosos y sofisticados a su práctica pedagógica. En particular, los recursos naturales disponibles en el medio (utilizado en forma regular por la mitad de los docentes entrevistados), material preparado por ellos (43% lo hacía en forma habitual), materiales de desecho, recortes de diarios y suplementos.

No obstante otros materiales de enseñanza, igualmente sencillos y baratos, estaban ausentes de la preocupación y la práctica de los maestros rurales. Porejemplo, los naipes, cartillas, tarjetas de asociación, rompecabezas con números y/o sílabas y los ábacos de distinto tipo y material. Todos ellos ausentes en proporciones que fluctuaban entre 43% y 60%.

No sólo es tradicional el material didáctico utilizado por los maestros rurales a los que se entrevistara en las escuelas visitadas. También lo fueron las técnicas de motivación. Lo más frecuente fue que los profesores recurrieran a los juegos, cuentos y canciones como medios para facilitar el aprendizaje. Estas eran incorporadas, en forma habitual, por un 49% y 46% de los profesores entrevistados, respectivamente. Otras técnicas, más innovadoras, rara vez fueron mencionadas o se las vio aplicar en la sala de clases, aun cuando sólo requieren de creatividad y no de un material sofisticado ni costoso. La dramatización, por ejemplo, era practicada esporádicamente y los títeres y mímica no fueron mencionados por los maestros (87 y 60% de los profesores entrevistados nunca las usaba)

Por último, no por ello menos importante, las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes también reflejan algunos rasgos de las de enseñanza. Los datos recogidos indican que los profesores utilizan, con mayor frecuencia, aquellas técnicas que requieren de una menor transformación de los conocimientos adquiridos. Aun cuando la normativa educacional regula el uso de

ciertas técnicas en desmedro de otras, sorprendió el que las denominadas "pruebas objetivas" constituyeran el instrumento más frecuente en la evaluación de los aprendizajes (47% de los profesores declaró aplicarlas habitualmente). Una proporción menor de maestros (31% de los entrevistados) declaró y demostró utilizar trabajos en grupo e investigación con elementos del medio como técnicas de evaluación. Una reducida proporción de los entrevistados declaró realizar pruebas con libro abierto (23%).

Supervisión y acompañamiento técnico-pedagógico

La supervisión y el acompañamiento técnico-pedagógico son parte integral de las estrategias y procedimientos utilizados por el sistema educacional con el fin de facilitar la gestión administrativa y académica de las unidades escolares.

Corresponde a los supervisores acompañar el desarrollo del proceso pedagógico y asegurarse que nada falte al profesor. El cuerpo de supervisores depende de instancias administrativas provinciales y su quehacer es normado a nivel central. Los docentes, a su vez, dependen directamente de la autoridad municipal de donde provienen, también, los recursos que posibilitan el funcionamiento de la escuela. En el caso específico de la efectividad de la acción escolar compete a la supervisión apoyar la mejoría de la calidad de la enseñanza en su zona de jurisdicción asegurando, a través de acciones directas o de programas y políticas de desarrollo educativo, un mejor rendimiento de la escuela y de los niños así como una efectiva articulación entre ésta y la comunidad local.

A modo de ejemplo, en el caso de la aplicación del SIMCE si bien las pruebas fueron administradas por examinadores especialmente contratados para este efecto, correspondió a los supervisores preparar a los maestros para su aplicación y posteriormente, analizar con ellos los resultados de su escuela. Dentro de su ámbito de competencia entraba, también, el diseñar estrategias conducentes a mejorar la calidad de la enseñanza en cada uno de los establecimientos y sugerir un conjunto de acciones pedagógicas, evaluables, que permitieran superar los problemas detectados.

En la práctica, sin embargo, la supervisión escolar adolece de

los mismos problemas que afectan al docente. Entre ellos, la falta de recursos para operar. En la opinión de los profesores, las visitas de los supervisores a las escuelas son esporádicas y en ellas más que dedicar tiempo a la orientación pedagógica se utiliza en resolver problemas inmediatos de la unidad escolar. Muchos de ellos de tipo administrativo, donde la supervisión, más que apuntar hacia la evaluación de los resultados del trabajo pedagógico, controla las formalidades de la práctica docente.

Según los profesores entrevistados, los supervisores visitaban sus escuelas dos o tres veces al año, como máximo. Era más frecuente que los docentes se desplazaran hacia la sede provincial del supervisor para consultas específicas, de tipo administrativo o académico. También para resolver problemas derivados del normal funcionamiento de la escuela. Poco era lo que podía aprovecharse de la experiencia de la supervisión en las tareas de acompañamiento técnico-pedagógico tan necesaria a escuelas que funcionan relativamente aisladas de sus pares y sin posibilidades de poner en común sus problemas y experiencias, otra característica propia de las condiciones de trabajo del maestro rural.

Lo anterior se relaciona, también, con el apoyo recibido por los maestros para aplicar los planes y programas a nivel de la unidad escolar y la sala de clases. Dicho apoyo era precario frente a las dificultades que cotidianamente enfrentaban los maestros en su escuela. Entre ellas, las ya mencionadas, situaciones de plurigrado, lo inadecuado de textos, el ausentismo escolar y lo inconveniente de su formación cuando se trataba de adecuar los objetivos y contenidos de la enseñanza a la realidad de su escuela y los intereses de los niños con que trabajaba.

La flexibilidad curricular de la enseñanza básica permite adaptar los objetivos y contenidos de cada asignatura a la realidad de zonas y escuelas, manteniendo un tronco común de conocimientos y habilidades que haga posible el tránsito de los niños entre zonas y escuelas en igualdad de condiciones. Dicha adaptación, sin embargo, requiere de algunas directrices mínimas y esto es lo que los docentes manifestaron no encontrar en la supervisión. Quizás debido a problemas derivados del tipo de formación profesional no hubo profesor entrevistado que no reclamara orientaciones sobre cómo adaptar el currículo escolar a la realidad de su escuela sin

cercenar parte importante del mismo, como generalmente ocurre en estas zonas.

DEFINICIÓN E IMAGEN DEL PAPEL DEL PROFESOR

Las condiciones del trabajo pedagógico son uno de los factores que inciden en la efectividad de la acción escolar. Incide, sobre todo, en el tipo de inserción que logran los docentes en el ámbito de la institucionalidad del sistema de enseñanza y en aquel de la unidad escolar. Esto remite al papel que el sistema educativo asigna a los maestros y aquel que, en la práctica, opera como tal. Tal como lo señalan algunos estudios (Parra, R., 1986; UNESCO, 1990) la definición del papel del docente es una herencia de la sociedad rural tradicional, habiéndose mantenido —hasta cierto punto— inalterado a pesar de los cambios operados en la estructura agraria y en la agricultura en general. En dicha definición tienden a sobreponerse funciones diversas que, a su vez, resultan del modo en que se conjuga el papel asignado a los docentes, la imagen que éstos tienen de él y lo que esperan del mismo.

PAPEL Y FUNCIONES DEL MAESTRO RURAL

Se ha dicho que lo predominante entre los maestros es, en general, una acción de mera operación de planes y programas en contraposición a los papeles denominados técnico-profesionales (UNESCO, 1990). La operación de planes y programas es una tarea rutinaria que debe reproducir, de manera fiel, los métodos y técnicas tradicionalmente utilizados para la transmisión de los contenidos de la enseñanza

En su función técnico-profesional se espera que los maestros hagan uso de su capacidad para adecuar el currículo escolar a la realidad del medio, flexibilizándolo de acuerdo a las características e intereses de sus alumnos así como a las posibilidades que le ofrece el medio y la unidad escolar en la que se desempeña. Más aún, del verdadero profesional se espera que sea capaz de investigar, experimentar y desarrollar nuevos métodos y técnicas de enseñanza y

formular propuestas para la modificación del marco curricular. Esto supone que el docente no sólo cuenta con una formación que lo habilite para el desarrollo de estas funciones, generalmente de nivel superior, sino que también maneje el saber acumulado de modo tal que a partir de él, pueda producir nuevos conocimientos, diagnosticar problemas de aprendizaje y determinar las necesidades educativas del entorno para diseñar nuevas estrategias de enseñanza y contribuir a la recreación del currículo escolar.

Se dijo ya que no existe, en las zonas rurales, un prototipo de docente. Tampoco una definición única de su papel. Coexisten tantas definiciones como tipos de profesores. Predominan los maestros que se limitan a la simple y mecánica repetición de métodos y técnicas, bastante obsoletas a decir verdad, adquiridas a través de su formación inicial. También los docentes que reducen o adecúan contenidos curriculares a partir de las directrices reelaboradas. Sin embargo, aunque escasos, también es posible encontrar maestros cuyo saber, creatividad, autonomía y responsabilidad los transforman en verdaderos profesionales de la enseñanza.

Es evidente que las condiciones en que se ejerce el trabajo pedagógico dificultan el desarrollo de la condición de profesional de la enseñanza en estas zonas. Las condiciones de empleo también operan contra las posibilidades de profesionalización: salarios bajos, inestabilidad laboral, falta de incentivos monetarios y no-monetarios son, entre muchos otros, elementos que conspiran contra la profesionalización de la carrera magisterial. Al igual que las condiciones de trabajo reseñadas con anterioridad.

Quizás por ser los mayores y con más tiempo en la docencia, son los profesores normalistas los que más se acercan a la definición de profesional de la enseñanza. Son los que, en la práctica, demuestran mayor comprensión de los problemas del medio, mayor autonomía, creatividad y capacidad de lidiar con las limitaciones de la escuela. Son maestros que ponen énfasis en la formación integral del educando y son capaces de adecuar los contenidos de la enseñanza a las necesidades de los niños y las zonas, sin reducirlos significativamente.

En todo caso, independientemente de su formación, la mayoría de los profesores entrevistados se visualizaba a sí mismo como

un profesional de la enseñanza. Menoscabado, pero profesional al fin. Si bien todos los entrevistados manifestaban una vocación de servicio público, eran raros los casos que se veían a sí mismos como apóstoles de la educación, una imagen frecuente en la sociedad rural tradicional (cuadro 38). Por el contrario, requerida la definición de su papel, como actores del proceso pedagógico, la mayoría respondió criticando las condiciones generales de empleo y de trabajo, reivindicando a la vez su papel como formadores de generaciones futuras. Algunas de las definiciones recogidas ilustran lo anterior:

“el profesor rural es una persona que debe sacrificar mucho y entregar demasiado. La mayoría de nosotros tiene problemas económicos y sociales –de vivienda, salud– y aunque es necesario perfeccionarse a veces no es posible postergar los gastos familiares...”

“la enseñanza es una tarea que requiere de esfuerzo y sacrificio en zonas donde el medio no tiene la capacidad de entregar al niño herramientas para su mejor desarrollo físico, mental, etc. En esta labor cabe hacer notar el poco apoyo que se recibe de las autoridades comunales, ya sea en la implementación para las escuelas y el apoyo técnico-pedagógico...”

“la mía es una profesión sacrificada, pero hermosa. De sueldo bajo y no se nos escucha. No contamos con el respeto y consideración de la comunidad pero los niños compensan otras frustraciones. Tampoco contamos con el apoyo de las autoridades comunales, ni estímulos especiales para seguir adelante. Esto, sin contar la falta de recursos para desarrollar nuestro trabajo. El profesorado de estas zonas debiera ser mejor pagado y tener beneficios en salud, vivienda y facilidades para perfeccionarse...”

“el profesor rural es un docente que debe aplicar toda su creatividad para lograr buenos resultados con sus educandos. Y debe, en la medida de lo posible, colaborar y apoyar las acciones comunitarias en forma permanente...”

Con la intención de identificar las funciones del docente de estas zonas se elaboró un listado de cuarenta (40) ítemes que aludían a tareas propias de la gestión administrativa de la escuela, otras de planificación, conducción y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y aquellas que daban cuenta de las relaciones con la comunidad.

Las tareas que los maestros declararon realizar con mayor frecuencia fueron aquellas propias del ejercicio docente y, rara vez, aquellas relacionadas con el desarrollo comunitario tan propio de la sociedad rural tradicional. En el terreno de la gestión interna de la escuela predominaron las tareas de tipo administrativo.

Entre ellos, la resolución de problemas disciplinarios (82.6%) y velar por la marcha interna del establecimiento traducido en una buena mantención de los libros escolares, registros de asistencia, respuesta a circulares y oficios del servicio educativo. En lo técnico-pedagógico, los mayores porcentajes se concentraron en tareas de diseño metodológico y selección de materiales para mejorar el rendimiento escolar (60.8%) y elaborar el plan anual operativo de la escuela (60.4%), uno de los campos donde mayores problemas manifiestan tener los profesores.

Interesantes resultan los porcentajes de respuestas que remiten al ámbito del quehacer pedagógico o el desarrollo de lo que se denominara como tareas de planificación, conducción y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las actividades mencionadas por los profesores y su distribución, se jerarquizan de la manera siguiente:

— preparar pruebas de evaluación de aprendizajes	93.2%
— mejorar el rendimiento en la lecto-escritura	88.8%
— orientar a los niños	88.8%
— seleccionar objetivos de enseñanza y actividades pedagógicas	86.5%
— producir materiales de enseñanza	84.5%
— mejorar el dominio de las matemáticas	81.2%

La distribución de menciones y el tipo de tareas privilegiadas por los maestros entrevistados dejan en evidencia que sus principales actividades giran en torno de cuestiones pedagógicas, más que administrativas u otras relacionadas con la comunidad. Las menciones a estas últimas no fueron frecuentes. Sólo las señalaron unos pocos profesores ocupados en escuelas uni y bidocentes de zonas muy pobres. Común a todos sin embargo, fueron mencionadas como tareas frecuentes, la mantención del aseo y orden en la escuela con un 93.2% y con 95.7% la mantención del aseo y orden en la sala de clases (cuadro 39).

Con respecto a la relación con la comunidad, la única tarea

realizada por todos los profesores entrevistados fue la de informar a los padres sobre el rendimiento y comportamiento de los alumnos. Algunos (49%) organizaban reuniones con la comunidad para resolver, en conjunto y con el aporte de la misma, problemas urgentes de mantenimiento de la escuela. El resto, en general, se vinculaba muy poco a la comunidad aun cuando un porcentaje no despreciable (37%) de los maestros entrevistados declaró proveer a sus alumnos con útiles escolares comprados con recursos propios.

En general, la totalidad de los maestros entrevistados, independientemente de la localización de las escuelas, sitúan en la comunidad y en factores extraescolares parte de la responsabilidad por los resultados que logran los alumnos. Son factores que tienen que ver con las características de las zonas y su desarrollo relativo, con la situación y nivel de escolaridad de los padres y el apoyo que prestan a los niños, los niveles de salud y nutrición, el trabajo infantil, entre los muchos que escapan al ámbito de acción de la escuela y las competencias de los maestros.

Independientemente de estas funciones y relaciones, ¿afecta la definición que el profesor tiene de su papel en los resultados del trabajo pedagógico?

Al relacionar los resultados obtenidos por los alumnos de las escuelas visitadas con las distintas definiciones del papel docente, tal como fueran colocadas por los profesores entrevistados, no se dieron relaciones significativas entre una y otra variable aun cuando, como ya se indicara, obtuvieron mejores resultados los docentes que se visualizaban a sí mismo como formadores profesionales que los que se definían a sí mismos como meros operadores de los planes y programas de la enseñanza básica. Los porcentajes más bajos de logro correspondieron a aquellos maestros que definieron su labor como un apostolado y levemente superior a los que se autodefinían como líderes de la comunidad a la vez que maestros de enseñanza básica (cuadro 40).

Como se verá en el capítulo siguiente, las relaciones entre el grado de satisfacción con el trabajo docente y la efectividad de las acciones pedagógicas resultaron tener mayor capacidad explicativa que la autodefinición e imagen del maestro. El rendimiento de los niños era levemente superior en aquellas escuelas donde los maestros se mostraban satisfechos con la organización y gestión de la escuela

así como con aspectos relacionados con las actividades curriculares desarrolladas al interior de las mismas. Los profesores con mejores resultados fueron los que manifestaron una aceptación más alta de la labor educacional de la escuela, aunque sin dejar de mencionar los factores que obstaculizaban su buen desempeño profesional a los que, muchos, se referían como un dato.

Igualmente explicativa resultó ser la relación de los maestros con la comunidad. Se indicaba con anterioridad que obtenían mejores resultados aquellos establecimientos donde se verificaba la existencia de vínculos con la comunidad local. También que, en la actualidad, era poco frecuente encontrar maestros con la marcada vocación de servicio, casi apostólica, de épocas pasadas.

La relación con las familias y la comunidad fue, en el caso de las escuelas visitadas, de carácter profesional más que apostólico, aun en el caso de los maestros residentes en la escuela. Esto se vio reflejado en la forma de enfrentar y comunicar a los padres de familia los resultados del proceso pedagógico y, sobre todo, en la evaluación que hicieran de la escuela. Aun cuando los datos de que se dispuso sobre la aceptación de la escuela por la comunidad (SIMCE, 1988) resultaron sorprendentemente bajos para los maestros y los evaluadores, las familias continuaron valorando la escuela como el único recurso del que disponen para ofrecer a sus hijos mejores oportunidades de trabajo y condiciones de vida. Pero fueron extremadamente críticas al referirse a la efectividad de cada establecimiento, particularmente en los aspectos referidos a los resultados del aprendizaje. A estas situaciones se hará referencia en el capítulo siguiente.

V. Escuela y comunidad

La aceptación de la labor educativa de la escuela por la comunidad fue también considerada, por el SIMCE, como elemento para estimar la calidad de la educación. Para obtener antecedentes sobre el modo en que docentes, alumnos y padres de familia percibían dicha realidad se aplicó un instrumento de consulta a los estudiantes del grado medido, sus padres y profesores. Los encuestados debían responder un cuestionario que les presentaba ciertas afirmaciones, dirigidas a recabar información en dimensiones específicas del quehacer educativo de la escuela.

La opinión de los maestros se estimó a partir de cinco variables: organización y administración escolar, satisfacción con el trabajo, aspectos curriculares, disciplina escolar, identificación de los docentes con la escuela y orientación prestada a los alumnos y relación con los padres y organizaciones de la comunidad. A los alumnos se les consultó sobre la relación profesor-alumno, imagen de la escuela, aspectos curriculares y participación como integrante

de la unidad escolar. Con los padres se utilizó escalas de siete puntos para que expresaran su opinión sobre cuatro aspectos: vida o clima escolar, servicios provistos usualmente por la escuela, participación de esta en la comunidad y de los padres en la escuela y aspectos curriculares incluyendo aquí, opiniones sobre el programa educativo, sus objetivos y las innovaciones en el currículo escolar.

No todos los actores arriba mencionados integraron la muestra en la evaluación de la labor educativa de la escuela. En cada establecimiento se seleccionó, al azar, un total de 5 docentes entre aquellos pertenecientes a la nomina oficial de profesores de la escuela. El único requisito fue que cumplieran funciones en el nivel de la educación básica, el ciclo de la prueba en esa oportunidad. Lo mismo ocurrió en el caso de las escuelas seleccionadas para este estudio. Y, al igual que en el resto de las escuelas donde se aplicó esta prueba, los establecimientos rurales aquí considerados dispusieron de un informe de resultados similar al entregado para estimar el logro de objetivos académicos. Así, los datos se entregaron ordenados en tres columnas incluyendo el valor medio, en porcentaje, de los factores medidos, la ubicación relativa alcanzada por el establecimiento con respecto a sus pares y la posición relativa con respecto a los establecimientos del país.

Para los fines de este análisis, sólo se consideró la información relativa a la opinión de los padres de familia dada la imposibilidad práctica de entrevistarlos personalmente. La información que daba cuenta de la opinión de los maestros sobre las variables ya reseñadas con anterioridad se utilizó como información complementaria a la recogida en el trabajo de campo y aparece sintetizada en los capítulos precedentes.

Lo que aquí cabe destacar es que las opiniones más críticas provenientes de los maestros, fueron las relativas a la organización y administración de los establecimientos escolares donde se incluían preguntas relacionadas con el apoyo técnico-pedagógico que recibe el profesor y las condiciones técnicas en que desempeña su trabajo. Ilustra lo anterior el que la aceptación en este aspecto sólo alcanzó un promedio de 68.1%. La evaluación más positiva de los maestros sobre la escuela en su relación con la comunidad correspondió a la variable disciplina y orientación que incluyó indicadores relativos a la identificación con la institución y sus normas internas, el control

del cumplimiento de la disciplina y el apoyo que prestan en la escuela a los alumnos con problemas. En promedio, la aceptación en este ámbito fue de 80.9%. Las opiniones en torno a aspectos curriculares y satisfacción con el trabajo alcanzó niveles intermedios, con promedios de 72.8% y 70.5% respectivamente (cuadro 41).

Como ya se lo indicara al aludir a la efectividad de las escuelas, la relación entre los resultados del aprendizaje y la aceptación de la labor educativa de la escuela por los profesores resultó ser estadísticamente significativa. Las escuelas con mejores resultados fueron aquellas con porcentajes más altos de aceptación de la labor educacional. Los establecimientos con porcentajes más bajos coincidían con la presencia de resultados inferiores a la media con los alumnos.

La relación conservó su significación estadística al considerar los distintos indicadores utilizados para estimar la opinión de los profesores sobre las variables ya reseñadas. Las diferencias sólo se agudizaron al considerar la opinión sobre aspectos curriculares en la escuela y la relación de ésta con la comunidad. En el primer caso, los decentes cuyos alumnos lograron peores resultados en la prueba fueron los que calificaron más mal al establecimiento (promedio de 58.9%).

En cambio, los mejores logros aparecieron vinculados a los niveles de satisfacción con el trabajo (81.9%). Las diferencias fueron parecidas al considerar la opinión de los profesores sobre la relación escuela-comunidad. El porcentaje de aceptación, en este caso, subió de 45.3% a 63.0%, en los niveles de rendimiento más bajos y más altos, respectivamente.

Fueron los profesores que manifestaron una mejor opinión sobre los establecimientos donde se ocupaban quienes lograron mejores resultados con el aprendizaje de los niños. Como es obvio, sus características coinciden con aquellas de los maestros más efectivos, razón por la cual no se profundizará sobre este tema.

Sobre lo que sí se avanzarán algunas consideraciones es sobre la opinión de los padres de familia sobre sus relaciones con la escuela y los maestros, los servicios internos de la escuela, el currículo escolar y la participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La aceptación de la labor educacional por los apoderados fue, en general, baja a nivel nacional. Más marcada en los establecimientos municipales (38.91%) y particulares pagados (40.31%) y levemente superior en las escuelas particulares subvencionadas (47.37%) (SIMCE, 1988).

Las escuelas rurales visitadas eran, mayoritariamente, municipales y la aceptación de la labor educativa de ella por los padres de familia alcanzó un promedio igual a 42.3%. Aunque ligeramente superior al valor en porcentaje obtenido a nivel nacional, este fue relativamente bajo si se considera que las escuelas rurales son prestadores de los pocos servicios de que disponen los habitantes de estas zonas.

Al vincular el grado de aceptación de la labor educativa de la escuela por los padres de familia con las características de los maestros ocupados en ellas, pudo observarse que algunas de ellas se relacionaban, para bien o para mal, con la opinión expresada por los apoderados (cuadro 42).

Si bien los datos carecen de significación estadística, las tendencias apuntaron a una mejor valorización de la labor educativa de la escuela cuando los profesores son de edad madura. El porcentaje observado de aceptación para escuelas con profesores jóvenes, menores de treinta años, fue de 40.2%. Este se elevó a 46% cuando los profesores tenían cuarenta años y más. El ser originario de la misma zona o provincia también favoreció la aceptación de la labor educativa de la escuela por los padres. Los profesores con esta característica mostraban puntajes levemente superiores (42.9% y 44.9%) que los que provenían de otros lugares del país (40.7%).

La única variable que resultó estadísticamente significativa en este sentido fue el tipo de formación de los maestros. Las escuelas mejor calificadas fueron aquellas donde trabajaban los profesores con títulos regularizados ($X=47.7\%$), en leve desmedro de los normalistas ($X=43.9\%$) y en franco desmedro de los profesores con formación de nivel superior ($X=38.4\%$).

Complementario a lo anterior fue la experiencia laboral de los maestros. Fueron mejor calificadas por los apoderados las escuelas con maestros que se habían desempeñado en ellas por períodos muy prolongados de tiempo o habían permanecido en el lugar. Del mismo modo, fueron mejor aceptadas las escuelas con

maestros de las mismas regiones, provincias y comunas que los forasteros.

Respecto del nivel de remuneraciones, las calificaciones más altas otorgadas por los apoderados correspondieron a las escuelas donde los maestros contaban con salarios relativamente altos. Entre \$71 000 y \$80 000 y entre \$91 000 y \$100 000. Sin embargo, la menor aceptación de la labor educativa de la escuela no correspondió a los establecimientos con niveles salariales más bajos. En las escuelas donde los maestros percibían un ingreso de \$30 000 y menos (40.7%) se obtuvo un grado de aceptación similar a aquellas donde los maestros percibían salarios de entre \$45 000 y \$50 000.

Un aspecto interesante de destacar es el relacionado con las condiciones del trabajo docente, percibido de manera similar por padres y profesores. Aunque la evidencia no es suficiente para establecer generalizaciones, parece interesante destacar que la opinión de los maestros es coincidente con aquella de los padres cuando se trata de evaluar los servicios internos de la escuela. Cuando los profesores califican relativamente bien a la escuela, el promedio de aceptación de los padres se incrementa levemente. A la inversa, cuando los profesores califican mal a la escuela, el puntaje asignado con base en la opinión de los padres también disminuye (cuadro 43). Algo similar a lo que ocurre cuando existen vínculos estrechos entre los maestros y la comunidad. En este caso, la aceptación de los padres es significativamente mayor cuando los profesores expresan una mala opinión sobre la labor educativa de la escuela y no residen en ella o lugares aledaños).

La opinión que los padres tienen sobre la escuela no sólo es coincidente con la de los profesores, en el ámbito del servicio educativo, sino que también con la apreciación que resultara de la visita a los establecimientos. Con base en la observación directa se clasificó las escuelas visitadas de mejor a peor, considerando además de las medidas objetivas otras de corte subjetivo de parte de las investigadoras. Invariablemente, las escuelas calificadas como buenas por estas últimas habían recibido, también, puntajes altos de los padres de familia (promedios cercanos al 65%). Las escuelas peor calificadas eran las que tenían, a su vez, los más bajos puntajes otorgados por los apoderados ($X=30\%$) (cuadro 44). Al respecto, cabe señalar que la apreciación subjetiva derivada de la visita a las

escuelas resultó coincidente con la opinión expresada por los padres en cuanto a la labor educativa de la escuela y los resultados del aprendizaje escolar (cuadro 45).

La información anterior también permitió observar las diferencias en la aceptación de la labor educativa de la escuela por la comunidad según contextos sociales. Como era de suponer, resultaron más altos los puntajes asignados a los establecimientos localizados en zonas de secano, costero e interior (46.5%), donde menores son las posibilidades de permanecer en las escuelas hasta completar el ciclo de la enseñanza básica (cuadro 46).

En las escuelas de la zona central, particularmente el Valle Central, los promedios de aceptación resultaron menores (41%) y en las islas de Chiloé alcanzó un bajísimo 33.8%. Lo anterior fue atribuido por los maestros a lo difícil que resulta para padres con niveles bajos de escolaridad el responder a un cuestionario como el utilizado por el SIMCE, mientras que otros lo imputaron a lo inadecuado que resulta la educación básica rural a los intereses y necesidades de las familias de estas zonas.

Por último, la opinión de los padres sobre la escuela estuvo fuertemente influida por los resultados del aprendizaje, o logros académicos en la terminología del SIMCE. Si bien la relación no alcanzó a ser significativa, la tendencia apuntó a una mayor satisfacción de los padres cuando los niños obtenían buenos resultados en las pruebas de conocimiento nacional y, consecuente con ello, aumenta el porcentaje de aceptación de la labor educativa por parte de la comunidad (cuadro 45). En tanto esto coincide con la opinión de los padres de otros establecimientos educacionales del país, es un aspecto que requiere investigarse en profundidad; familia y comunidad son los actores claves del proceso educativo de los que se espera un papel protagónico en la próxima década y prácticamente no existe información suficiente para diseñar una política respecto de su participación en los programas de mejoría de la calidad de la educación y la enseñanza.

VI. Resumen y conclusiones

Este estudio se realizó con el fin de examinar las relaciones que existen entre las características –personales y profesionales– de los maestros de zonas rurales y la efectividad de las escuelas. Cabe reiterar que, en este propósito se relevó información primaria sobre sus antecedentes personales y experiencia laboral, formación y perfeccionamiento, condiciones de trabajo, definición e imágenes de su papel y práctica docente. Dicha información fue, posteriormente, analizada a la luz de los resultados que arrojara la primera medición de la calidad de la educación, en el nivel básico de la enseñanza.

Esta consideró, como estimadores de calidad, el logro de objetivos académicos o de aprendizaje, el desarrollo personal de los niños, la aceptación de la labor educativa de la escuela y la eficiencia de las mismas.

De acuerdo con los antecedentes, empíricos y conceptuales, presentados en el capítulo inicial, se partió asumiendo que las

características personales y profesionales de los maestros inciden directa o indirectamente en la efectividad de la acción escolar. Se supuso también que tanto los resultados del aprendizaje como las características de los maestros estarían, de una u otra forma, condicionadas por los contextos sociales y los tipos de escuela en los que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las conclusiones que se desprenden del análisis de este conjunto de factores se resumen en los puntos a seguir.

Características personales y experiencia laboral

Bajo esta denominación se incluyen las variables de origen social de los maestros, edad, sexo y experiencia de trabajo.

El origen social de los docentes sólo influye en los resultados de la acción escolar si se lo relaciona con sus pautas de residencia, grado de inserción en la comunidad local y baja rotación entre zonas y escuelas. Obtienen mejores resultados los alumnos de aquellos profesores originarios de las zonas y la relación entre cercanía a la escuela y logros de aprendizaje es directa y significativa. Los maestros que residen en la escuela o en localidades aledañas obtienen mejores resultados que los que se desplazan diariamente, desde la ciudad al campo.

Las relaciones entre sexo de los maestros y efectividad del trabajo pedagógico son poco concluyentes, razón por la cual no se le incluyó en el análisis. De hecho, no se observan relaciones significativas entre ambas variables y las diferencias, leves, favorecen a los docentes de sexo masculino. Aunque son menos, en términos numéricos, logran mejores resultados con sus alumnos.

Edad y experiencia docente son las variables con mayor poder de predicción en los resultados del aprendizaje. Cuanto mayor la edad del profesor, mejor el rendimiento de los alumnos. Igual cosa sucede con la experiencia en el trabajo. Los maestros con una trayectoria laboral que fluctúa entre los 11 y 15 años de servicio son los que obtienen mejores logros de aprendizaje con sus alumnos. En general, los mejores resultados corresponden a los maestros con 10 y más años de experiencia.

Formación y perfeccionamiento docente

La relación entre formación del profesor y rendimiento de los alumnos, estadísticamente significativa, favorece a los maestros formados en el ejercicio de la profesión; obtienen mejores resultados los profesores titulados a través de programas de regularización. Les siguen los profesores con título de normalistas. Los profesores con formación universitaria, más jóvenes y con menos experiencia, obtienen resultados magros con sus alumnos. Considerando que casi el total de los maestros entrevistados estaba en posesión de su título profesional, lo que marca la diferencia es el grado en el cual los docentes adecúan su práctica a las situaciones y condiciones que se vive en el campo, por una parte y el grado en que la formación recibida los habilita para ello, por otra.

El perfeccionamiento es una variable que se relaciona, significativamente, con la efectividad de los aprendizajes. Si bien la mayoría de los profesores entrevistados había asistido a cursos con materias muy diversas y no siempre ajustadas a las necesidades específicas de la enseñanza en el medio rural, quienes manifestaron haber tenido acceso a actividades de perfeccionamiento obtienen mejores resultados con su práctica. A medida que aumenta el número de cursos de perfeccionamiento declarado por los docentes, la escuela obtiene mejores logros académicos con sus alumnos.

El tipo de cursos a los que asisten los maestros reflejan una búsqueda, no siempre satisfecha, de oportunidades de desarrollo personal y profesional. Las necesidades de perfeccionamiento a las que aluden dan cuenta del tipo de demanda que surge en las escuelas rurales y para las cuales no se registra oferta. Para los maestros de escuelas con resultados bajos, el énfasis de la demanda está puesto en los métodos y técnicas de enseñanza, particularmente metodologías de trabajo con cursos combinados. Los maestros de escuelas con mejor rendimiento se interesan más por una capacitación que los habilite para adaptar contenidos a la realidad del medio, actualizar sus conocimientos en los contenidos de asignaturas, conocer y manejar metodologías adaptadas a la realidad e intereses de los niños y métodos apropiados para facilitar el aprendizaje de la lectura, la escritura y las operaciones matemáticas.

Condiciones laborales y papel del docente

Contrariamente a lo esperado, no se dieron relaciones causales entre la remuneración de los maestros y los resultados de la acción escolar. Maestros con un nivel de remuneraciones bajo llegaron a obtener mejores resultados que otros, con niveles salariales más altos. Significativa resulta, sin embargo, la satisfacción con el trabajo. Esta última se asocia al grado de integración del docente en la comunidad y a sus vínculos con ella (sociales, culturales, económicos y comerciales), fueron los profesores que se manifestaron satisfechos con el trabajo pedagógico los que obtuvieron mejores resultados con sus alumnos y donde más efectiva parecía ser la acción de la escuela hacia la comunidad. A la inversa, quienes se declararon descontentos con su trabajo y sus condiciones laborales, en general, fueron los docentes ocupados en las escuelas con peor rendimiento.

La rotación de los maestros rurales es, en términos generales, baja. La movilidad entre escuelas no afecta el logro académico de los alumnos. Sin embargo, esta no es una variable que explique diferencias en la efectividad de las escuelas. Como se indicara con anterioridad, los mejores resultados corresponden, precisamente, a los profesores más arraigados en sus comunidades. En particular, quienes han enseñado en una o dos escuelas a lo largo de su trayectoria laboral.

Común a todos los maestros fueron las críticas a las condiciones del desempeño técnico-pedagógico y a la situación y condición de las escuelas rurales, en general. Esta es una variable que los maestros asocian claramente con la efectividad de su trabajo. Es evidente para todos, aun cuando se dan excepciones, que a mayor pobreza menor rendimiento y viceversa. Similar a lo que ocurre con los tipos de escuela. En este sentido, el contexto en el que se desempeña el profesor es una de las variables con mayor peso sino en los resultados, en las expectativas de los maestros con respecto al éxito o fracaso de sus alumnos así como a la percepción y actitudes frente a las familias y la comunidad.

Lo anterior se relaciona con la definición e imágenes del papel del docente. Esta no es una variable que se vincule, de manera significativa, con los resultados de la acción escolar. Sin embargo,

las tendencias apuntan a que los profesores que se autodefinen como profesionales y técnicos de la educación obtienen mejores resultados con su práctica. Contrariamente a lo que ocurre con los maestros que definen la profesión como un "apostolado" o los que tienen una visión difusa, poco clara, de su papel y sus funciones.

La práctica docente

El proceso de enseñanza en la sala de clases es de corte marcadamente tradicional, centrado en el profesor, de tipo memorístico y desvinculado de la experiencia e intereses de los niños. Influye en lo anterior el desconocimiento que los profesores tienen de métodos y técnicas de enseñanza que enfatizan en la creación por sobre la reproducción así como técnicas de motivación que faciliten el aprendizaje.

Existe una tendencia a cumplir con los objetivos mínimos de los planes y programas de la enseñanza general básica, reduciendo los contenidos en vez de adecuarlos a los requerimientos que sobre la educación impone el desarrollo rural y agrícola, así como las necesidades e intereses de los niños y sus familias.

Los materiales didácticos que utilizan los profesores son poco variados y pobres como recurso pedagógico. La tendencia apunta al uso de lápiz y cuadernos, tiza y pizarrón complementados por los textos de enseñanza de que disponen las escuelas, a veces insuficientes en número y generalmente inadecuados para la realidad del medio.

Los estilos de enseñanza, verticales y tradicionales, no favorecen un clima escolar que contribuya al fortalecimiento de la auto-estima de los niños ni a su desarrollo personal. Tampoco existen mecanismos de articulación entre la escuela y la familia para reforzar el aprendizaje de los niños en el hogar.

La relación escuela-comunidad se reduce a las convencionales reuniones de corte informativo y la participación de los padres en obras de la escuela—generalmente mejoría de la infraestructura escolar— ya que excedería el ámbito de este estudio de medir el grado en que la participación de la familia en el proceso del aprendizaje mejoraba el rendimiento de los niños y la efectividad de

las escuelas, así como examinar los antecedentes sociales y culturales de las familias y el grado en que variables de este tipo están condicionando el aprendizaje escolar.

Aun cuando el número de profesores entrevistados para este estudio no da cuenta del universo de maestros ocupados en el medio rural, las anteriores conclusiones permiten señalar que no es posible pensar en una mejoría de la calidad de la educación en esas zonas si no se piensa, antes, en el tipo de profesores que se requiere en este medio y en las alternativas más eficaces de formarlos y motivarlos hacia la enseñanza.

Al respecto, cabe señalar que los antecedentes entregados en este trabajo permiten apreciar tres hechos importantes. Primero, la importancia de la madurez y experiencia del docente así como de sus vínculos con la comunidad local como factores explicativos de la efectividad de los aprendizajes. Segundo, el significado que para el aprendizaje tiene la formación y el perfeccionamiento de los maestros de estas zonas. Tercero, la necesidad de invertir en el diseño y validación de estrategias que posibiliten a los maestros de menor experiencia y con una formación más académica, asegurar a los niños la adquisición de los aprendizajes básicos en el menor tiempo posible y motivarlos mediante el uso de técnicas, métodos y materiales que, sin descuidar los objetivos generales de la enseñanza básica, se adecúen a las realidades de estas zonas y al ritmo de aprendizaje de sus alumnos.

Aunque restringidos, los resultados de este estudio dejan en evidencia que los mejores docentes de zonas rurales no son los preparados por las universidades o institutos profesionales sino los que, con una formación adquirida fuera de éstas, han adquirido la experiencia suficiente como para trabajar satisfactoriamente en estas regiones. Los que han sido reclutados dentro de las mismas zonas de las que son originarios y aquellos que tienen vínculos con la comunidad en la que se desempeñan. Los que, sin desmerecer la importancia del ingreso y las condiciones de trabajo, se encuentran motivados hacia la enseñanza y han hecho de ella su opción profesional.

Las constataciones referidas a la formación y el perfeccionamiento de los maestros de estas zonas indican que la existencia de incentivos no-monetarios —sin descuidar por cierto el pago de un

salario digno para esta actividad profesional— permitiría asegurar la permanencia de los mejores maestros en el medio, de proporcionarles apoyo técnico y perfeccionamiento en servicio, dos de los requerimientos mencionados con mayor frecuencia por los maestros entrevistados.

Recompensar por malas condiciones e incrementar las remuneraciones por años de experiencia docente son dos incentivos que se derivan de las características personales y profesionales de los maestros consultados y que hasta ahora, raramente se llevan a la práctica. Otorgar mejores salarios por alumnos difíciles, escuelas alejadas y, sobre todo, por lograr mejores resultados con los niños en las pruebas nacionales puede ser otro mecanismo que contribuya a un mejor desempeño profesional y, consecuentemente, a proporcionar una educación de calidad a los niños de estas zonas.

La introducción de cambios en la formación de los maestros rurales y el diseño de programas de perfeccionamiento que atiendan a sus necesidades e intereses, es otro elemento a tener en cuenta de tomar en consideración algunos de estos resultados para la formulación de políticas para el mejoramiento de la calidad de la educación y la enseñanza en estas zonas rurales. De hecho, de considerar las tendencias respecto de la relación entre formación recibida y resultados del aprendizaje parece lógico pensar que los profesores rurales requieren, más que de una formación de nivel superior, una capacitación post-secundaria de corta duración, basada en un currículo que atienda a lo heterogéneo de estas zonas acompañada de programas de perfeccionamiento en servicio, particularmente a través de talleres que aumenten las competencias de los maestros de básica y provean oportunidades de reciclaje y promoción ocupacional.

En el terreno de las estrategias para mejorar los resultados del aprendizaje existe un relativo consenso respecto de que la provisión de textos y materiales de instrucción y didáctico a las escuelas, es una de las medidas para mejorar la calidad de la enseñanza en las escuelas de sectores pobres. Esto, siempre y cuando, se adecúen a la realidad del medio y se capacite a los maestros para su uso.

Provisión de textos y trabajo pauteado, son dos estrategias que pueden contribuir a enriquecer la labor de los maestros de enseñanza básica rural y alentados a un mejor desempeño profesio-

nal, particularmente en todo lo relativo a la estimulación de los niños hacia el aprendizaje, las tareas de aprestamiento, la formación en habilidades básicas y la preparación para seguir las líneas de conducta que imparte el profesor.

La conformación de equipos de supervisores y maestros que puedan intercambiar experiencias y conocimientos así como para establecer metas y diseñar estrategias en forma colegiada, es otra medida que puede contribuir a mejorar la efectividad escolar en las zonas rurales. De esta acción conjunta podrían derivarse, también, metodologías de trabajo con cursos combinados, una de las carencias reconocidas en el medio junto a otras que posibiliten un mejor aprovechamiento del tiempo que los alumnos permanecen en el establecimiento, una mejor adecuación del currículo escolar a la realidad de los alumnos y la escuela así como ajustes en horarios y calendario escolar que permitan apoyar estrategias de subsistencia que en estas zonas obligan al uso de la fuerza de trabajo familiar en determinados períodos del año agrícola.

Por último, la relación escuela-comunidad es uno de los ámbitos donde existe mayor desconocimiento y ausencia de políticas. Se requiere de investigaciones que den cuenta del nivel socio-económico y educativo de las familias y de las prácticas culturales en el hogar, ya que el fracaso escolar tiene raíces socio-culturales que trascienden con mucho el ámbito escolar y las características de la familia son determinantes en el logro o fracaso de los niños en la escuela.

La anterior es una temática recurrente en el discurso del maestro. Parte importante del fracaso escolar lo atribuyen, a la escolaridad de los padres, el nivel de ingreso, las pautas de conducta al interior del núcleo familiar. Sin embargo, se desconoce cual es el capital cultural y material de las familias en el campo y el modo de aprovecharlos en beneficio del aprendizaje.

Al igual que se habla de la participación de los padres en la gestión y desarrollo del proceso educativo, sin que existan mecanismos regulares de relación entre la escuela y la comunidad o programas diseñados por la última en beneficio colectivo teniéndola como un soporte para sus acciones.

Este es, de hecho, un campo abierto a la indagación y el diseño de políticas. Se sabe que padres capacitados para apoyar el

aprendizaje de sus hijos han logrado prevenir el fracaso escolar en los primeros años de enseñanza y evitar el tratamiento compensatorio en las escuelas. También de proyectos donde existen comités comunitarios de ayuda a la escuela. Pero son experiencias aisladas que aún no proporcionan elementos suficientes como para sustentar medidas de corte global. Por ende, lo que se requiere en este campo es continuar investigando para identificar qué características de las familias y la comunidad son las que inciden en los logros del aprendizaje y qué mecanismos de articulación pueden establecerse a nivel de la unidad escolar para mejorar su eficiencia y eficacia.

Este es uno de los problemas más serios a resolver en el futuro y para el cual no se observa un esfuerzo de reflexión apropiado a la magnitud del problema. Se lo deja registrado aquí como un desafío para los investigadores que quieran abordarlo como objeto de estudio.

Anexos

CUADROS ESTADÍSTICOS

- 1. Porcentaje medio de respuestas correctas, SIMCE 1988.
Zonas urbanas y rurales**
- 2. Localización de las escuelas según ubicación geográfica y
tipos de zona rural**
- 3. Características generales de las escuelas seleccionadas para
la muestra**
- 4. Porcentaje medio de respuestas correctas, SIMCE 1988,
según tipo de establecimiento y asignatura**
- 5. Porcentaje medio de respuestas correctas, SIMCE 1988,**

según asignatura, contextos sociales y tipo de escuelas rurales

6. Distribución de la muestra de docentes rurales, según contextos sociales y tipo de establecimiento donde enseña
7. Características personales de los docentes rurales de la muestra, según contextos sociales
8. Pautas de residencia de los docentes rurales, según contextos sociales
9. Comparación del lugar de nacimiento del docente rural con la ubicación geográfica del establecimiento donde enseña, según tipo de escuela
10. Distribución del docente rural a nivel del establecimiento, según contextos sociales
11. Años de servicio del docente rural, según contextos sociales
12. Años de servicio del docente rural, según tipo de establecimiento donde enseña
13. Comparación del lugar de nacimiento del docente rural con la ubicación geográfica del establecimiento donde enseña, según contextos sociales
14. Expectativas de cambio laboral de los docentes rurales, según contextos sociales
15. Expectativas de cambio laboral de los docentes rurales, según tipo de establecimiento donde enseña
16. Movilidad de los docentes rurales en el cargo, según contextos sociales
17. Relación entre rendimiento académico de los alumnos y características del docente rural

18. Rendimiento académico de los alumnos, según edad del docente rural
19. Rendimiento académico de los alumnos, según años de servicios del docente rural
20. Rendimiento académico de los alumnos, según rotación del docente rural en diversos establecimientos
21. Rendimiento académico de los alumnos, según rotación geográfica del docente rural
22. Rendimiento académico de los alumnos, según pautas de residencia del docente rural
23. Formación del docente rural, según contextos sociales
24. Perfeccionamiento del docente rural, según su edad
25. Año de titulación del docente rural, según contextos sociales
26. Perfeccionamiento del docente rural, según su edad
27. Perfeccionamiento del docente rural, según contextos sociales
28. Perfeccionamiento del docente rural, según su formación
29. Rendimiento académico de los alumnos, según formación del docente rural
30. Rendimiento académico de los alumnos, según perfeccionamiento del docente rural
31. Necesidades de perfeccionamiento del docente rural, según contextos sociales
32. Necesidades de perfeccionamiento declaradas por los docentes rurales, según áreas temáticas

33. Nivel de ingreso del docente rural, según contextos sociales
34. Nivel de ingreso del docente rural, según tipo de establecimiento donde enseña
35. Rendimiento académico de los alumnos, según nivel de ingreso del docente rural
36. Frecuencia de uso de recursos didácticos y técnicas de motivación declarados por los docentes rurales
37. Frecuencia de aplicación de técnicas pedagógicas, métodos de evaluación declarados por los docentes rurales
38. Definición e imagen del docente rural, según su formación
39. Funciones y tareas ejecutadas por el docente rural, según frecuencia de realización
40. Rendimiento académico de los alumnos, según definición e imagen del docente rural
41. Rendimientos académicos de los alumnos, según opinión de los docentes rurales, sobre diversos aspectos de la tarea educativa de la escuela (medición SIMCE)
42. Aceptación de los padres de la labor educativa de la escuela, según características del docentes rural
43. Comparación de la percepción de la labor educativa de la escuela y de la relación escuela comunidad por parte del docente rural y los apoderados
44. Opinión de los padres sobre la labor educativa de la escuela en relación a la apreciación en terreno
45. Opinión de los padres sobre la labor educativa de la escuela, según rendimiento académico de los alumnos
46. Opinión de los padres sobre la escuela, según contextos sociales

Cuadro 1
PORCENTAJE MEDIO DE RESPUESTAS CORRECTAS,
SIMCE 1988. ZONAS URBANAS Y RURALES

Asignatura	Nacional	Rural
Castellano	54.22	45.87
Matemáticas	51.81	44.95
Ciencias naturales	53.23	44.70
Ciencias sociales	56.78	48.74

Fuente: SIMCE. "Logros". Informe final. Santiago, abril 1989.

Cuadro 2
LOCALIZACION DE LAS ESCUELAS SEGUN UBICACION
GEOGRAFICA Y TIPOS DE ZONA RURAL

	<u>Ubicación Geográfica</u>	<u>Tipo de Zona</u>	<u>Nº de Escuelas</u>
	PROVINCIA CACHAPOAL		
	Comuna Coltauco	Valle Central	5
	Comuna Rengo	Valle Central	5
	Comuna San Vicente	Valle Central	5
	PROVINCIA CARDENAL CARO		
	Comuna Pichilemu	Secano Costero e interior	
	Comuna Paredones	Secano Costero	5
		Interior	5
	Comuna Navidad	Secano Costero	5
	PROVINCIA ÑUBLE		
	Comuna Ninhue	Secano Interior	5
	Comuna Ñiquén	Llano Central	5
	PROVINCIA CAUTIN		
	Comuna Cunco	Llano Central	5
	Teodoro Schmidt	Secano Costero	5
	PROVINCIA DE CHILOE		
	Comuna Curaco de Vélaz	Chiloé	5
	Comuna Dalcahue	Chiloé	5

Cuadro 3
CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS ESCUELAS SELECCIONADAS PARA LA MUESTRA

Nombre de la Escuela	Doc. Doc.	Matric. 1985	Jornada*	Grados	Combinación cursos								CC %	Localización Geográfica ^b	Comuna Región
					1	2	3	4	5	6	7	8			
G 597 Faja 6000	1	23	U	1°-6°	—	—	—	—	—	—	—	—	100	VC	Cunco (IX)
G 6 Quilmanzano	1	25	U	1°-6°	—	—	—	—	—	—	—	—	100	SC	T. Schmidt (IX)
G 905 Teguel	1	19	U	1°-6°	—	—	—	—	—	—	—	—	100	CH	Dalcabue (X)
G. 1089 Tolquiza	1	16	U	1°-6°	—	—	—	—	—	—	—	—	100	CH	C. de Vélez (X)
G 25 Santa Rosa	1	18	U	2°-6°	—	—	—	—	—	—	—	—	100	SC	Ninhue (VIII)
G 384 Matanzas	1	26	U	1°-6°	—	—	—	—	—	—	—	—	100	SC	Navidad (VI)
G 335 El Maqui	1	22	M/T	1°-6°	—	—	—	—	—	—	—	—	100	SC	Pichilemu (VI)
G 330 Los Briones	1	23	M/T	1°-6°	—	—	—	—	—	—	—	—	100	SC	Paredones (VI)
G 121 Comillaú	1	25	M/T	1°-6°	—	—	—	—	—	—	—	—	100	VC	Ñiquén (VII)
G 359 El Coguil	1	40	M/T	1°-6°	—	—	—	—	—	—	—	—	100	SC	Pichilemu (VI)
G 389 Lollinco	2	37	U	1°-6°	—	—	—	—	—	—	—	—	100	SC	T. Schmidt (IX)
G 680 Huriculicao	2	35	U	1°-6°	—	—	—	—	—	—	—	—	100	SC	T. Schmidt (IX)
G 913 Quicuel	2	46	U	1°-6°	—	—	—	—	—	—	—	—	100	CH	Dalcabue (X)
G 917 Tehuaco	2	36	U	1°-6°	—	—	—	—	—	—	—	—	100	CH	Dalcabue (X)
G 1096 Huenao	2	30	U	1°-6°	—	—	—	—	—	—	—	—	100	CH	C. de Vélez (X)
G 28 Peñaflo	2	45	U	1°-6°	—	—	—	—	—	—	—	—	100	SC	Ninhue (VIII)
G 329 El Calvario	2	44	M/T	1°-6°	—	—	—	—	—	—	—	—	100	SC	Paredones (VI)
G 146 San Roque	2	34	U	1°-6°	—	—	—	—	—	—	—	—	100	VC	Ñiquén (VIII)
G 36 Pangue	2	46	U	1°-6°	—	—	—	—	—	—	—	—	100	SC	Ninhue (VIII)
G 162 Otingile	2	56	M/T	1°-6°	—	—	—	—	—	—	—	—	100	VC	Ñiquén (VIII)
F 14 La Bastilla	2	58	U	1°-6°	—	—	—	—	—	—	—	—	100	VC	Cunco (IX)
G 601 San Antonio	2	58	U	1°-6°	—	—	—	—	—	—	—	—	100	VC	Cunco (IX)
G 370 Circulos	2	57	M/T	1°-6°	+	—	—	+	—	—	—	—	67	SC	Pichilemu (VI)
G 403 La V. de Pupuya	2	66	U	1°-6°	—	—	—	—	—	—	—	—	100	SC	Navidad (VI)
G 388 Boca de Rapel	3	69	M/T	1°-6°	—	—	—	—	—	—	—	—	100	SC	Navidad (VI)
G 401 Licancheu	3	60	M/T	1°-6°	+	—	—	—	—	—	—	—	83	SC	Navidad (VI)
G 145 El Naranjal	3	86	U	1°-5°	+	—	—	+	—	+	—	—	40	VC	San Vicente (VI)
F 205 R. Malambo	3	103	U	K-1°-6°	—	—	—	—	—	—	—	—	100	VC	Rengo (VI)
G 075 Hijaeta del Med	3	64	M/T	1°-6°	—	—	—	—	—	—	—	—	100	VC	Coltauco (VI)

Cuadro 3 (conclusión)

Nombre de la Escuela	Dot. Doc.	Matric. 1985	Jornada ^a	Grados	Combinación cursos								CC %	Localización Geográfica ^b	Comuna Región
					1	2	3	4	5	6	7	8			
G 31 Coyanco	3	86	U	1°-6°	—	—	—	—	—	—	—	—	100	SC	Ninhue (VIII)
G 163 La Laguna	3	104	U	1°-6°	—	—	—	+	+	—	—	—	67	VC	S. Vicente (VI)
G 194 Chanqueahue	4	75	M/T	1°-6°	—	—	—	—	—	—	—	—	100	VC	Rengo (VI)
F 188 Los Choapinos	4	82	U	1°-6°	—	—	—	—	—	—	—	—	100	VC	Rengo (VI)
G 337 El Quillay	4	98	M/T	1°-6°	—	—	—	—	—	—	—	—	100	SC	Paredones (VI)
G 407 S. V. Pucalán	4	81	M/T	K-1°-6°	—	—	—	+	+	—	—	—	67	SC	Navidad (VI)
G 594 Chorrillos	5	58	U	1°-8°	—	—	—	—	—	+	+	—	75	VC	Cunco (IX)
G 1093 A. Alto	5	78	U	1°-8°	—	—	—	—	—	+	+	—	75	CH	C. de Vélez (X)
G 368 Cahuil	5	101	M/T	K-1°-8°	—	—	—	—	—	+	+	—	75	SC	Pichilemu (VI)
G 366 A. Colorado	5	81	M/T	1°-6°	+	+	+	—	+	—	—	—	99	SC	Pichilemu (VI)
P 6 Quecherehua	5	116	U	1°-8°	—	—	—	—	—	+	+	—	75	VC	Cunco (IX)
G 323 Cutemu	5	163	M/T	1°-8°	+	+	+	+	+	+	+	+	0	SC	Paredones (VI)
G 1094 San Javier	6	76	U	K-1°-7°	+	+	—	—	+	+	+	—	28	CH	C. de Vélez (X)
G 920 Calén	6	84	U	K-1°-8°	—	—	—	—	+	+	+	+	50	CH	Dalcabue (X)
G 1090 Palqui	6	90	U	K-1°-8°	—	—	—	—	—	+	+	—	75	CH	C. de Vélez (X)
G 375 Molonhue	6	113	U	1°-8°	—	—	—	—	—	+	+	—	75	SC	T. Schmidt (IX)
G 902 Quetalco	6	113	M/T	1°-8°	+	+	—	—	+	+	+	+	25	CH	Dalcabue (X)
G 192 Apalta	6	139	M/T	1°-8°	+	+	+	+	+	+	+	—	0	VC	Rengo (VI)
G 30 Manzanarés	6	128	U	1°-8°	—	—	—	—	+	+	+	+	50	SC	Ninhue (VIII)
P 74 Alto Chelle	7	169	M/T	1°-8°	—	—	—	+	+	+	+	+	38	SC	T. Schmidt (IX)
G 162 V. Tagua Tagua	7	162	M/T	1°-8°	+	+	—	—	+	+	+	+	25	VC	S. Vicente (VI)
G 076 V. La Cruz	8	138	M/T	K-1°-8°	+	+	+	+	+	+	+	—	0	VC	Coltauco (VI)
F 147 San Jorge	8	152	M/T	1°-8°	+	+	—	—	+	+	+	+	25	VC	Niquén (VIII)
G 334 Bucalenu	9	188	M/T	1°-8°	+	+	+	+	+	+	+	+	0	SC	Paredones (VI)
G 100 Zemita	10	225	M/T	K-1°-8°	+	+	+	+	+	+	+	+	0	VC	Niquén (VIII)
F 083 R. de Parral	10	234	M/T	K-1°-8°	+	+	+	+	+	+	+	+	0	VC	Coltauco (VI)
F 168 Rinconada	10	216	M/T	K-1°-8°	+	—	—	—	+	+	+	+	22	VC	San Vicente (VI)
F 185 Lo de Lobos	11	304	M/T	K-1°-8°	+	+	+	+	+	+	+	+	0	VC	Rengo (V)
G 083 Idahue	12	273	M/T	K-1°-8°	+	+	+	+	+	+	+	+	0	VC	Coltauco (VI)
F 082 Loreto	12	170	M/T	1°-8°	+	+	+	+	+	+	+	+	0	VC	Coltauco (VI)
P. de Indios	12	227	M/T	K-1°-8°	+	+	+	+	+	+	+	+	0	VC	San Vicente (VI)

Fuente: Gajardo M. y De Andraca, A.M. *Trabajo infantil y escuela. Las zonas rurales*. FLASCO, Santiago, Chile, 1983.^a Se distingue entre jornada única (U) y jornada de mañana y tarde (M/T).^b Se distingue entre: secano costero (SC), Chiloé (CH) y Valle Central (VC).

Cuadro 4
PORCENTAJE MEDIO DE RESPUESTAS CORRECTAS, SIMCE 1988
SEGUN TIPO DE ESTABLECIMIENTO Y ASIGNATURA

Establecimientos	Asignatura	
	Matemáticas	Castellano
Municipales	48.50	50.16
Particulares subvencionados	54.40	58.00
Particulares pagados	73.89	78.99
Total país	51.81	54.22
Muestra estudio	48.65	48.00

Fuente: Cox, C. y Jara, C. (1989). "SIMCE 1988. Datos básicos para la discusión de políticas de educación 1970-1988". CIDE-FLACSO, pp. 33-34 y fuentes primarias de información.

Cuadro 5
PORCENTAJE MEDIO DE RESPUESTAS CORRECTAS, SIMCE 1988
SEGUN ASIGNATURA, CONTEXTOS SOCIALES
Y TIPO DE ESCUELAS RURALES

	Asignatura	
	Castellano	Matemáticas
Contextos sociales		
Valle central	50.53	50.23
Secano costero	46.86	47.47
Chiloé	42.80	46.80
Tipo de escuelas rurales		
Uni-bi docentes	43.00	40.67
Tri-tetra docentes	52.27	50.90
Polidocentes chicas	44.00	47.64
Polidocentes medianas	57.00	54.50
Polidocentes grandes	45.00	47.00
Total	48.00	48.65

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 6
DISTRIBUCION DE LA MUESTRA DE DOCENTES RURALES
SEGUN CONTEXTOS SOCIALES Y TIPO DE
ESTABLECIMIENTOS DONDE ENSEÑA

Tipo de establecimiento	Contextos sociales						Total	
	Valle central		Secano costero		Chiloé			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Uni-bidocentes	10	33.3	13	43.3	7	23.3	30	100.0
Tri-tetradocentes	16	50.0	15	46.9	1	3.1	32	100.0
Polidocentes chicos	14	22.2	23	36.5	26	41.3	63	100.0
Polidocentes medianos	18	72.0	7	28.0	0	0.0	25	100.0
Polidocentes grandes	50	87.7	7	12.3	0	0.0	57	100.0
Total	108	52.2	65	31.4	34	16.4	207	100.0

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 7
CARACTERISTICAS PERSONALES DE LOS DOCENTES
RURALES DE LA MUESTRA, SEGUN CONTEXTOS SOCIALES
(En porcentajes)

Características personales	Contextos sociales			Total
	Valle central	Secano costero	Chiloé	
Sexo				
Hombre	37.0	41.5	41.2	39.1
Mujer	63.0	58.5	58.8	60.9
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Número	108	65	34	207
Edad				
Hasta 30 años	13.9	16.9	5.9	13.5
31 a 35 años	24.1	30.8	17.6	25.1
36 a 40 años	25.9	30.8	35.3	29.0
41 a 45 años	23.1	7.7	11.8	16.4
Más de 45 años	13.0	13.8	29.4	15.9
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Número	108	65	34	207
Educación del padre				
Enseñanza básica incompleta	40.4	29.0	36.4	36.2
Enseñanza básica completa	16.3	37.1	48.5	28.1
Enseñanza media incompleta	12.5	12.9	3.0	11.1
Enseñanza media completa	21.2	11.3	3.0	15.1
Estudios superiores	9.6	9.7	9.1	9.5
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Número	104	62	33	199

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 8
PAUTAS DE RESIDENCIA DE LOS DOCENTES RURALES
SEGUN CONTEXTOS SOCIALES

Lugar de residencia	Contextos sociales						Total	
	Valle central		Secano costero		Chiloé			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Escuela	23	21.9	32	49.2	0	0.0	55	27.0
Localidades cercanas	72	68.6	28	43.1	25	73.5	125	61.3
Localidades lejanas	10	9.5	5	7.7	9	26.5	24	11.8
Total	105	100.0	65	100.0	34	100.0	204	100.0

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 9
COMPARACION DEL LUGAR DE NACIMIENTO DEL
DOCENTE RURAL CON LA UBICACION GEOGRAFICA
DEL ESTABLECIMIENTO DONDE ENSEÑA, SEGUN
TIPO DE ESCUELA

Tipos de escuela	Localización geográfica						Total	
	Misma comuna		Misma región		Distinta región			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
	Uni-bidocente	6	20.7	21	72.4	2	6.9	29
Tri-tetradocente	20	66.7	5	16.7	5	16.7	30	100.0
Polidocente chicos	25	43.1	24	41.4	9	15.5	58	100.0
Polidocente medianos	6	26.1	12	52.2	5	21.7	23	100.0
Polidocente grandes	19	33.9	15	26.8	22	39.3	56	100.0
Total	76	38.8	77	39.3	43	21.9	196	100.0

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 10
DISTRIBUCION DEL DOCENTE RURAL A NIVEL DEL
ESTABLECIMIENTO, SEGUN CONTEXTOS SOCIALES

Desplazamientos	Contextos sociales						Total	
	Valle central		Secano costero		Chiloé			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sin desplazamiento	23	21.5	10	15.4	6	18.2	39	19.0
Dos establecimientos	27	25.2	20	30.8	11	33.3	58	28.3
Tres o más establecimientos	57	53.3	35	53.8	16	48.5	108	52.7
Total	107	100.0	65	100.0	33	100.0	205	100.0

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 11
AÑOS DE SERVICIO DEL DOCENTE RURAL
SEGUN CONTEXTOS SOCIALES

Años de servicio	Contextos sociales							
	Valle central		Secano costero		Chiloé		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1 a 5 años	13	12.0	5	7.7	1	2.9	19	9.2
6 a 10 años	24	22.2	14	21.5	2	5.9	40	19.3
11 a 15 años	16	14.8	21	32.3	8	23.5	45	21.7
16 a 20 años	34	31.5	17	26.2	12	35.3	63	30.4
21 a 29 años	12	11.1	4	6.2	7	20.6	23	11.1
30 a 50 años	9	8.3	4	6.2	4	11.8	17	8.2
Total	108	100.0	65	31.4	34	100.0	207	100.0

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 12
AÑOS DE SERVICIO DEL DOCENTE RURAL, SEGUN TIPO DE
ESTABLECIMIENTO DONDE ENSEÑA

Años de servicio	Tipo de establecimiento										Total	
	Uni-bi docentes		Tri-tetra docentes		Polidocen-tes chicos		Polidocen-tes medianos		Polidocen-tes chicos			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1 a 5 años	2	6.7	2	6.3	8	12.7	2	8.0	5	8.8	19	9.2
6 a 10 años	5	16.7	3	9.4	10	15.9	5	20.0	17	29.8	40	19.3
11 a 15 años	5	16.7	11	34.4	13	20.6	5	20.0	11	19.3	45	21.7
16 a 20 años	11	36.7	9	28.1	18	28.6	5	20.0	20	35.1	63	30.4
21 a 28 años	3	10.0	6	18.8	9	14.3	4	16.0	1	1.8	23	11.1
29 y más	4	13.3	1	3.1	5	7.9	4	16.0	3	5.3	17	8.2
Total	30	100.0	32	100.0	63	100.0	25	100.0	57	100.0	207	100.0

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 13
COMPARACION DEL LUGAR DE NACIMIENTO DEL
DOCENTE RURAL CON LA UBICACION GEOGRAFICA
DEL ESTABLECIMIENTO DONDE ENSEÑA,
SEGUN CONTEXTOS SOCIALES

Localización geográfica	Contextos sociales						Total	
	Valle central		Secano costero		Chiloé			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Misma comuna	40	38.1	22	36.7	14	45.2	76	38.8
Misma región	35	33.3	30	50.0	12	38.7	77	39.3
Distinta región	30	28.6	8	13.3	5	16.1	43	21.9
Total	105	100.0	60	100.0	31	100.0	196	100.0

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 14
EXPECTATIVAS DE CAMBIO LABORAL DE LOS DOCENTES
RURALES, SEGUN CONTEXTOS SOCIALES

Expectativas	Contextos sociales						Total	
	Valle central		Secano costero		Chiloé			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Mantener situación	45	42.5	20	30.8	9	26.5	74	36.1
Traslado a otro establecimiento rural	18	17.0	12	18.5	9	26.5	39	19.0
Traslado a un establecimiento urbano	31	29.2	24	36.9	15	44.1	70	34.1
Abandonar la enseñanza	12	11.3	9	13.8	1	2.9	22	10.7
Total	106	100.0	65	100.0	34	100.0	205	100.0

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 15
**EXPECTATIVAS DE CAMBIO LABORAL DE LOS DOCENTES RURALES,
 SEGUN TIPO DE ESTABLECIMIENTO DONDE ENSEÑA**

Expectativas	Tipo de establecimiento										Total	
	Uni-E docentes		Tri-tetra docentes		Polidocen- tes chicos		Polidocen- tes medianos		Polidocen- tes chicos			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
	10	33.3	15	48.4	19	30.2	14	56.0	16	28.6	74	36.1
Traslado a otro establecimiento rural	6	20.0	3	9.7	14	22.2	6	24.0	10	17.9	39	19.0
Traslado a un establecimiento urbano	12	40.0	11	35.5	25	39.7	3	12.0	19	33.9	70	34.1
Abandonar la enseñanza	2	6.7	2	6.5	5	7.9	2	8.0	11	19.6	22	10.7
Total	30	100.0	31	100.0	63	100.0	25	100.0	56	100.0	205	100.0

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 16
MOVILIDAD DE LOS DOCENTES RURALES EN EL CARGO,
SEGUN CONTEXTOS SOCIALES

Cargos desempeñados	Contextos sociales						Total	
	Valle central		Secano costero		Chiloé			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sólo docente	74	68.5	32	49.2	13	39.4	119	57.8
Sólo director	5	4.6	3	4.6	2	6.1	10	4.9
Docente y director	18	16.7	13	20.0	9	27.3	40	19.4
Docente y director-docente	10	9.3	14	21.5	9	27.3	33	16.0
Otros	1	0.9	3	4.6	0	0.0	4	1.9
Total	108	100.0	65	100.0	33	100.0	206	100.0

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 17
RELACION ENTRE RENDIMIENTO ACADEMICO
DE LOS ALUMNOS Y CARACTERISTICAS
DEL DOCENTE RURAL

Características	Valor	Grados de libertad	Nivel de significación
Edad	$\chi^2 = 30.67$	2	$p = .002$
Años de servicio	$\chi^2 = 33.51$	15	$p = .004$
Región de origen	$\chi^2 = 19.73$	6	$p = .003$
Pautas de residencia	$\chi^2 = 47.86$	21	$p = .001$

Fuente: Cuadros 18 al 22.

Cuadro 18
RENDIMIENTO ACADEMICO DE LOS ALUMNOS, SEGUN EDAD DEL DOCENTE RURAL

Edad del docente	Rendimiento									
	Bajo		Medio		Bueno		Alto		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Menos de 30 años	10	43.5	11	47.8	2	8.7	0	0.0	23	100.0
31 a 35 años	11	24.4	15	33.3	12	26.7	7	15.6	45	100.0
36 a 40 años	13	26.0	6	12.0	19	38.0	12	24.0	50	100.0
41 a 45 años	3	11.1	13	48.1	6	22.2	5	18.5	27	100.0
45 años y más	3	11.1	8	29.6	8	29.6	8	29.6	27	100.0
Total	40	23.3	53	30.8	47	27.3	32	18.6	172	100.0

Fuente: Fuentes primarias de información.

Nota: El rendimiento académico fue calculado promediando el resultado obtenido en la prueba de castellano y la de matemáticas en el SIMCE.

Cuadro 19
**RENDIMIENTO ACADEMICO DE LOS ALUMNOS, SEGUN AÑOS
 DE SERVICIO DEL DOCENTE RURAL**

Años de servicio	Rendimiento								Total	
	Bajo		Medio		Bueno		Alto			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1 a 5 años	6	40.0	7	46.7	2	13.3	0	0.0	15	100.0
6 a 10 años	12	35.3	14	41.2	7	20.6	1	2.9	34	100.0
11 a 15 años	9	23.1	8	20.5	9	23.1	13	33.3	39	100.0
16 a 20 años	11	21.2	12	23.1	18	34.6	11	21.2	52	100.0
21 a 28 años	1	5.3	8	42.1	8	42.1	2	10.5	19	100.0
29 y más años	1	7.7	4	30.8	3	23.1	5	38.5	13	100.0
Total	40	23.3	53	30.8	47	27.3	32	18.6	172	100.0

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 20
RENDIMIENTO ACADEMICO DE LOS ALUMNOS, SEGUN ROTACION DEL
DOCENTE RURAL EN DIVERSOS ESTABLECIMIENTOS

Rotación del docente	Rendimiento								Total	
	Bajo		Medio		Bueno		Alto			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Un establecimiento	8	25.8	10	32.3	11	35.5	2	6.5	31	100.0
Dos establecimientos	11	22.4	12	24.5	14	28.6	12	24.5	49	100.0
Tres o más establec.	20	22.2	30	33.3	22	24.4	18	20.0	90	100.0
Total	39	22.9	52	30.6	47	27.6	32	18.8	170	100.0

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 21
RENDIMIENTO ACADEMICO DE LOS ALUMNOS, SEGUN ROTACION
GEOGRAFICA DEL DOCENTE RURAL

Rotación geográfica	Rendimiento								Total	
	Bajo		Medio		Bueno		Alto			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Una comuna	6	8.3	23	31.9	24	33.3	19	26.4	72	100.0
Una región	19	37.3	17	33.3	11	21.6	4	7.8	51	100.0
Diferentes regiones	11	27.5	11	27.5	12	30.0	6	15.0	40	100.0
Total	36	22.1	51	31.3	47	28.8	29	17.8	163	100.0

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 22
RENDIMIENTO ACADEMICO DE LOS ALUMNOS, SEGUN PAUTAS DE
DE RESIDENCIA DEL DOCENTE RURAL

Residencia del docente	Rendimiento								Total	
	Bajo		Medio		Bueno		Alto			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Escuela	10	23.8	13	30.9	7	16.7	12	28.6	42	100.0
Localidad cercana	14	23.3	26	43.3	14	23.3	6	10.0	60	100.0
Localidad lejana	1	50.0	1	50.0	0	0.0	0	0.0	2	100.0
Pueblo cercano	4	9.3	10	23.3	15	34.9	14	32.6	43	100.0
Pueblo lejano	1	33.3	0	0.0	2	66.7	0	0.0	3	100.0
Ciudad cercana	3	50.0	2	33.3	1	16.7	0	0.0	6	100.0
Ciudad lejana	7	53.8	0	0.0	6	46.2	0	0.0	13	100.0
Total	40	23.7	52	30.8	45	26.6	32	18.9	169	100.0

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 23
FORMACION DEL DOCENTE RURAL, SEGUN
CONTEXTOS SOCIALES

Formación	Contextos sociales						Total	
	Valle central		Secano costero		Chiloé			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Título regularizado	40	37.0	39	60.0	8	23.5	87	42.0
Título normalista	27	25.0	6	9.2	14	41.2	47	22.7
Título universitario	41	38.0	20	30.8	12	35.3	73	35.3
Total	108	100.0	65	100.0	34	100.0	207	100.0

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 24
PERFECCIONAMIENTO DEL DOCENTE RURAL,
SEGUN SU EDAD

Edad del docente	Formación (Título)						Total	
	Regularizado		Norma-lista		Univer-sitario			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
15 - 30 años	8	28.6	0	0.0	20	71.4	28	100.0
31 - 35 años	23	46.9	0	0.0	26	53.1	49	100.0
36 - 40 años	36	63.2	6	10.5	15	26.3	57	100.0
41 - 45 años	11	32.4	16	47.1	7	20.6	34	100.0
46 y más años	5	15.6	24	75.0	3	9.4	32	100.0
Sin datos	4	57.1	1	14.3	2	28.5	7	100.0
Total	87	42.0	47	22.7	73	35.3	207	100.0

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 25
**AÑO DE TITULACION DEL DOCENTE RURAL,
 SEGUN CONTEXTOS SOCIALES**

Año	Contextos sociales						Total	
	Valle central		Secano costero		Chiloé			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Antes de 1970	18	16.7	3	4.6	13	38.2	34	16.4
1970-1975	13	12.0	3	4.6	5	14.7	21	10.1
1975-1979	14	12.9	12	18.5	8	23.5	34	16.4
1980-1985	46	42.6	39	60.0	5	14.7	90	43.5
1985-1988	11	10.2	6	9.2	2	5.9	19	9.2
Sin datos	6	5.5	2	3.1	1	2.9	9	4.3
Total	108	100.0	65	100.0	34	100.0	207	100.0

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 26
PERFECCIONAMIENTO DEL DOCENTE RURAL, SEGUN SU EDAD

Edad del docente	Perfeccionamiento										Total	
	Sin perfec- cionamiento		Un		Dos		Tres		Cuatro y			
			curso		cursos		cursos		más cursos			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		Nº
Sin datos	1	14.3	1	14.3	2	28.6	3	42.9	0	0.0	7	100.0
15 - 30 años	12	42.9	8	28.6	7	25.0	1	3.6	0	0.0	28	100.0
31 - 35 años	3	61.0	8	16.3	16	32.7	16	32.7	6	12.2	49	100.0
36 - 40 años	10	17.5	11	19.3	26	45.6	7	12.3	3	5.0	57	100.0
41 - 45 años	5	14.7	10	29.4	9	26.5	5	14.7	5	13.7	34	100.0
46 y más años	5	15.6	12	37.5	8	25.0	5	15.6	2	6.3	32	100.0
Total	36	17.4	50	24.2	68	32.9	37	17.9	16	7.7	207	100.0

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 27
PERFECCIONAMIENTO DEL DOCENTE RURAL, SEGUN
CONTEXTOS SOCIALES

Perfeccionamiento	Contextos sociales						Total	
	Valle central		Secano costero		Chiloé		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Sin perfeccionamiento	20	18.5	14	21.5	2	5.9	36	17.4
Un curso	32	29.6	10	15.4	8	23.5	50	24.2
Dos cursos	33	30.6	16	24.6	19	55.9	68	32.9
Tres cursos	17	15.7	15	23.1	5	14.7	37	17.9
Cuatro y más cursos	6	5.6	10	25.4	0	0.0	16	7.7
Total	108	100.0	65	100.0	34	100.0	207	100.0

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 28
PERFECCIONAMIENTO DEL DOCENTE RURAL,
SEGUN SU FORMACION

Perfeccionamiento	Formación (Título)						Total	
	Regularizado		Norma-lista		Univer-sitario		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Sin perfeccionamiento	16	18.4	5	10.6	15	20.5	36	17.4
Un curso	14	16.1	16	34.0	20	27.4	50	24.2
Dos cursos	27	31.0	16	34.0	25	34.2	68	32.9
Tres cursos	18	20.7	8	17.1	11	15.1	37	17.9
Cuatro y más cursos	6	13.7	2	4.3	2	2.7	16	7.7
Total	87	100.0	47	100.0	73	100.0	207	100.0

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 29
**RENDIMIENTO ACADEMICO DE LOS ALUMNOS, SEGUN
 FORMACION DEL DOCENTE RURAL**

Rendimiento	Formación (Título)						Total	
	Regulari- zado		Norma- lista		Univer- sitario		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Bajo	13	17.3	6	16.2	21	35.0	40	23.3
Medio	17	22.7	12	32.4	24	40.0	53	30.8
Bueno	19	25.3	14	37.8	14	23.3	47	27.3
Alto	26	34.7	5	13.5	1	1.7	32	18.6
Total	75	100.0	37	100.0	60	100.0	172	100.0

Valor $\chi^2 = 30.89$

Grados de libertad = 6

p = .000

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 30
**RENDIMIENTO ACADEMICO DE LOS ALUMNOS, SEGUN
 PERFECCIONAMIENTO DEL DOCENTE RURAL**

Perfeccionamiento	Rendimiento académico								Total	
	Bajo		Medio		Bueno		Alto			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Ningún curso	10	34.5	10	34.5	7	24.1	2	6.9	29	100.0
Un curso	9	22.5	14	35.0	12	30.0	5	12.5	40	100.0
Dos cursos	12	21.4	15	26.8	20	35.7	9	16.1	56	100.0
Tres cursos	8	25.0	11	34.4	5	15.6	8	25.0	32	100.0
Cuatro o más cursos	1	6.7	3	20.0	3	20.0	8	53.3	15	100.0
Total	40	23.3	53	30.8	47	27.3	32	18.6	172	100.0

Valor $\chi^2 = 21.94$

Grados de libertad = 12

$p = .038$

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 31
NECESIDADES DE PERFECCIONAMIENTO DEL DOCENTE
RURAL, SEGUN CONTEXTOS SOCIALES

Necesidades de perfeccionamiento	Contextos sociales						Total	
	Valle central		Secano costero		Chiloé		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Adaptación contenidos	56	51.9	36	55.4	17	50.0	109	52.7
Identificación contenidos	75	69.4	41	63.1	24	70.6	140	67.6
Metodología cursos combinados	39	36.1	41	63.1	26	76.5	106	51.2
Metodología adaptadas a realidad e intereses de los niños	55	50.9	35	53.8	18	52.9	108	52.2
Métodos de enseñanza lectoescritura	70	64.8	37	56.9	15	44.1	122	58.9
Elaboración materiales simples	89	82.4	46	70.8	28	82.4	163	78.7
Total	108		65		34		207	

Fuente: Fuentes primarias de información.

Nota: Los porcentajes están calculados sobre el total de docentes entrevistados. Los datos corresponden a los profesores que reconocieron cada una de las áreas de perfeccionamiento.

Cuadro 32
NECESIDADES DE PERFECCIONAMIENTO DECLARADAS POR LOS
DOCENTES RURALES, SEGUN AREAS TEMATICAS

Areas temáticas	Número	Porcentaje
Planes y programas		
Identificación de contenidos pertinentes al medio	140	68
Adaptación de contenidos a la realidad del medio	109	53
Actualización de contenidos	91	44
Planificación y determinación de objetivos	64	31
Flexibilidad curricular	58	28
Adecuación de objetivos	53	26
Metodología		
Enseñanza lecto-escritura	122	59
Métodos adaptados a realidad e intereses del niño	108	52
Trabajo con cursos combinados	106	51
Métodos pedagógicos participativos	71	34
Técnicas para incorporar experiencia de trabajo de los alumnos	66	32
Uso de textos y materiales de estudio		
Elaboración de materiales simples	163	79
Selección/adecuación de unidades de lectura	82	40

Fuente: Fuentes primarias de información.

Nota: Los porcentajes están calculados sobre el total de docentes entrevistados.

Cuadro 33
**NIVEL DE INGRESO DEL DOCENTE RURAL,
 SEGUN CONTEXTOS SOCIALES**

Nivel de ingreso (en pesos)	Contextos sociales						Total	
	Valle central		Secano costero		Chiloé		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Menos de 30 000	14	13.0	2	3.1	0	0.0	16	7.7
31 000 - 40 000	46	42.6	19	29.2	2	5.9	67	32.4
41 000 - 50 000	15	13.9	29	44.6	11	32.4	55	26.6
51 000 - 60 000	17	15.7	10	15.4	5	14.7	32	15.5
61 000 - 70 000	7	6.5	3	4.6	10	29.4	20	9.7
71 000 - 80 000	2	1.9	1	1.5	1	2.9	4	1.9
Más de 80 000	7	6.5	1	1.5	5	14.7	13	6.3
Total	108	100.0	65	100.0	34	100.0	207	100.0
\bar{X}	\$44 166		\$45 153		\$59 705		\$47 028	

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 34
NIVEL DE INGRESO DEL DOCENTE RURAL, SEGUN TIPO DE
ESTABLECIMIENTO DONDE ENSEÑA

Nivel de ingreso (en pesos)	Tipo de establecimiento										Total Nº %	
	Uni-bi docente		Tri-tetra docente		Polidocente chico		Polidocente mediano		Polidocente grande			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Menos de 30 000	1	3.3	3	9.4	2	3.2	3	12.0	7	12.3	16	7.7
31 000 - 40 000	4	13.3	10	31.3	13	20.6	8	32.0	32	56.1	67	32.4
41 000 - 50 000	12	40.0	10	31.3	24	38.1	3	12.0	6	10.5	55	26.6
51 000 - 60 000	6	20.0	6	18.8	9	14.3	6	24.0	5	8.8	32	15.5
61 000 - 70 000	3	10.0	2	6.3	10	15.9	2	8.0	3	5.3	20	9.7
71 000 - 80 000	1	3.3	0	0.0	1	1.6	0	0.0	2	3.5	4	1.9
Más de 80 000	3	9.9	1	3.1	4	6.4	3	12.0	2	3.5	13	6.3
Total	30	100.0	32	100.0	63	100.0	25	100.0	57	100.0	207	100.0
X	\$53 000		\$44 687		\$50 238		\$49 000		\$40 789		\$47 028	

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 35
RENDIMIENTO ACADEMICO DE LOS ALUMNOS, SEGUN
NIVEL DE INGRESO DEL DOCENTE RURAL

Nivel de ingreso (en pesos)	Rendimiento académico								Total	
	Bajo		Medio		Bueno		Alto			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Hasta 30 000	3	21.4	4	28.6	5	35.7	2	14.3	14	100.0
31 000 - 40 000	12	19.7	18	29.5	15	24.6	16	26.2	69	100.0
41 000 - 50 000	15	35.7	12	28.6	9	21.4	6	14.3	42	100.0
51 000 - 60 000	4	16.0	12	48.0	6	24.0	3	12.0	25	100.0
61 000 - 70 000	4	23.5	4	23.5	6	35.3	3	17.6	17	100.0
71 000 - 80 000	0	0.0	1	33.3	1	33.3	1	33.3	3	100.0
Más de 80 000	2	20.0	2	20.0	5	50.0	1	10.0	10	100.0
Total	40	23.3	53	30.8	47	27.3	32	18.6	172	100.0

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 36
**FRECUENCIA DE USO DE RECURSOS DIDACTICOS Y
 TECNICAS DE MOTIVACION DECLARADOS POR
 LOS DOCENTES RURALES**
(En porcentajes)

Recursos y técnicas	Frecuencia de uso				
	Habitual	Frecuente	Rara vez	Nunca	Sin datos
Clases expositivas	33	43	14	3	7
Trabajo guiado con instrucciones	14	34	35	9	2
Grupos con tarea común	41	45	10	1	3
Juegos	50	26	4	2	18
Dramatizaciones	26	30	15	5	23
Títeres	1	4	8	34	53
Mímica	7	14	18	15	45
Canciones	36	31	8	3	22
Grabaciones	15	29	12	8	34
Cuentos	44	31	2	1	22
Güfas y cuestionarios	48	28	5	3	16
Láminas	53	34	3	1	9
Materiales diversos	43	36	8	1	12
Material de desecho	44	29	9	3	15
Recortes	46	31	9	2	13
Naipes	11	12	13	17	43
Cartillas	12	13	15	13	48
Elementos de la naturaleza	49	30	4	4	14
Suplementos de diarios	25	29	10	5	31
Abacos	20	24	14	9	34
Mapas	31	28	11	6	24

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 37
FRECUENCIA DE APLICACION DE TECNICAS
PEDAGOGICAS, METODOS DE EVALUACION DECLARADOS POR
LOS DOCENTES RURALES
(En porcentajes)

Métodos de evaluación	Frecuencia de uso				
	Habitual	Frecuente	Rara vez	Nunca	Sin datos
Composición	19	42	10	6	25
Pizarrón	86	12	0	0	2
Investigación	31	36	13	3	18
Pruebas objetivas	49	36	4	5	11
Repetición en voz alta	44	32	8	4	12
Trabajo en grupo	31	38	11	4	16
Memorización	15	28	24	9	24
Pruebas con libro abierto	7	16	29	21	27

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 38
DEFINICION E IMAGEN DEL DOCENTE RURAL,
SEGUN SU FORMACION

Definición e imagen	Formación (Título)						Total	
	Regularizado		Norma-lista		Univer-sitario		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Formador profesional	25	28.7	8	17.0	16	21.9	49	23.7
Técnicos/Operadores								
de planes y programas	25	28.7	15	31.9	22	30.1	62	30.0
Apostolado pedagógico	15	17.2	10	21.3	16	21.9	41	19.8
Líder de la comunidad	13	14.9	10	21.3	9	12.3	32	15.5
Sin opinión	9	10.4	4	8.5	10	13.7	23	11.1
Total	87	100.0	47	100.0	73	100.0	207	100.0

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 39
FUNCIONES Y TAREAS EJECUTADAS POR EL DOCENTE RURAL,
SEGUN FRECUENCIA DE REALIZACION
(En porcentajes)

Tareas del docente	Frecuencia de uso				
	Habitual	Frecuente	Rara vez	Nunca	Sin datos
Gestión administrativa					
Resolver problemas disciplinarios	50	33	6	5	6
Mantencción de registros escolares	37	23	14	15	11
Respuesta circulares y oficios	29	15	25	18	13
Representar escuela ante autoridades	19	21	32	17	11
Tareas técnico-pedagógicas					
Elaboración pruebas evaluación aprendizaje	76	18	2	0	4
Selección técnicas/ materiales para mejorar rendimiento escolar	28	34	21	6	12
Elaboración Plan Anual Operativo	38	22	13	14	14
Elaboración material didáctico	44	41	10	1	4
Seleccionar objetivos de enseñanza y actividad pedagógica	65	22	3	1	10
Mejorar rendimiento lecto-escritura	68	22	4	2	5
Mejorar dominio matemáticas	62	19	5	3	11
Producir material de enseñanza	56	32	4	2	6
Orientar a los niños	59	29	5	2	5
Mantencción de la escuela					
Aseo y orden de escuela	71	22	3	1	3
Aseo y orden de sala	87	9	1	1	2
Relación con comunidad					
Informe rendimiento a apoderados	70	23	6	0	1
Reunión apoderados para resolver problemas de la escuela	28	21	17	20	14
Proveer útiles escolares	14	24	9	18	35

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 40
**RENDIMIENTO ACADEMICO DE LOS ALUMNOS, SEGUN
 DEFINICION E IMAGEN DEL DOCENTE RURAL**

Definición e imagen del docente	Rendimiento académico								Total	
	Bajo		Medio		Bueno		Alto			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Formador profesional	9	20.5	7	15.9	15	34.1	13	29.5	44	100.0
Técnico u Operador planes y programas	15	26.8	14	25.0	18	32.1	9	16.1	56	100.0
Apostolado pedagógico	5	17.9	17	60.7	2	7.1	4	14.3	28	100.0
Líder de la comunidad	6	23.1	10	38.5	7	26.9	3	11.5	26	100.0
Sin opinión	5	27.8	5	27.8	5	27.8	3	16.6	18	100.0
Total	40	23.3	53	30.8	47	27.3	32	18.6	172	100.0

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 41
**RENDIMIENTO ACADEMICO DE LOS ALUMNOS, SEGUN OPINION
 DE LOS DOCENTES RURALES, SOBRE
 DIVERSOS ASPECTOS DE LA TAREA EDUCATIVA
 DE LA ESCUELA (MEDICION SIMCE)**

Opinión de los docentes	Rendimiento académico de los alumnos				
	Bajo	Medio	Bueno	Alto	Total
Organización y administración escolar					
\bar{X}	55.75	71.55	69.20	74.75	68.19
s	12.01	11.05	14.85	18.19	15.14
n	8	11	10	8	37
Valor F = 2.89*					
Satisfacción en el trabajo					
\bar{X}	58.88	73.27	72.30	76.13	70.51
s	10.92	11.90	12.07	14.23	13.37
n	8	11	10	8	37
Valor F = 3.20					
Identificación con aspectos curriculares					
\bar{X}	58.88	77.18	72.00	81.88	72.84
s	10.71	7.94	9.44	5.59	11.64
n	8	11	10	8	37
Valor F = 10.88*					
Disciplina					
\bar{X}	70.75	83.27	82.00	86.63	80.95
s	15.42	12.98	13.56	11.49	14.04
n	8	11	10	8	37
Valor F = 2.15					
Relación con los padres y organizaciones de la comunidad					
\bar{X}	45.25	66.45	66.20	68.00	62.14
s	12.78	11.87	16.57	17.83	16.81
n	8	11	10	8	37
Valor F = 4.44*					

Fuente: Fuentes primarias de información.

* Significativo al 0.05.

Cuadro 42
**ACEPTACION DE LOS PADRES DE LA LABOR EDUCATIVA
 DE LA ESCUELA, SEGUN CARACTERISTICAS
 DEL DOCENTE RURAL**

Características del docente	Aceptación de los padres		
	\bar{X}	s	n
Edad			
Menos de 30 años	40.17	18.20	23
31 - 35 años	42.07	17.26	45
36 - 40 años	44.44	17.36	50
41 - 45 años	46.15	15.78	27
Más de 45 años	45.19	23.18	27
Total	43.63	18.15	172
Valor F = .49			
Región de origen			
Misma comuna	42.97	18.46	72
Misma región	44.86	17.98	51
Distinta región	40.67	15.20	40
Total	43.00	17.52	163
Valor F = .64			
Formación			
Título regularizado	47.75	21.11	75
Título normalista	43.84	16.74	37
Título universitario	38.37	13.23	60
Total	43.63	18.15	172
Valor F = 4.64*			
Rotación laboral			
Una escuela	39.71	12.83	31
Dos escuelas	47.22	19.33	49
Tres o más escuelas	43.12	19.03	90
Total	43.68	18.24	170
Valor F = 1.72			
Nivel de ingreso			
Menos de 30 000	40.71	13.84	14
31 000 - 40 000	45.39	19.73	61
41 000 - 50 000	40.17	17.39	42
51 000 - 60 000	47.48	19.81	25
61 000 - 70 000	43.71	14.54	17
71 000 - 80 000	50.00	21.93	3
81 000 - 90 000	30.50	5.51	4
91 000 - 100 000	50.60	19.90	5
Más de 100 000	24.00	00.00	1
Total	43.63	18.15	172
Valor F = .99			

Fuente: Fuentes primarias de información.

* Significativo al 0.05.

Cuadro 43
COMPARACION DE LA PERCEPCION DE LA LABOR
EDUCATIVA DE LA ESCUELA Y DE LA RELACION
ESCUELA COMUNIDAD POR PARTE DEL DOCENTE
RURAL Y LOS APODERADOS

Opinión de los apoderados	Opinión del docente rural			Total
	Baja	Media	Alta	
Sobre labor educativa de la escuela				
\bar{X}	38.92	39.54	48.67	42.30
s	14.10	17.10	23.39	18.59
n	12	13	12	37
F = 1.05				
Sobre relación escuela-comunidad				
\bar{X}	35.67	38.67	51.77	42.30
s	15.20	15.21	21.39	18.59
n	12	12	13	37
F = 2.92				

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 44
OPINION DE LOS PADRES SOBRE LABOR EDUCATIVA DE LA
ESCUELA EN RELACION A LA APRECIACION EN TERRENO

Opinión de los padres	Apreciación de la escuela en terreno				Total
	Bajo	Medio	Bueno	Alto	
\bar{X}	30.22	35.50	42.00	64.75	42.29
s	15.63	10.45	11.13	19.18	18.59
n	9	10	10	8	37
Valor F = 9.64*					

Fuente: Fuentes primarias de información.

* Significativo al 0.05.

Cuadro 45
OPINION DE LOS PADRES SOBRE LA LABOR EDUCATIVA
DE LA ESCUELA, SEGUN RENDIMIENTO ACADEMICO
DE LOS ALUMNOS

Opinión de los padres	Rendimiento académico de los alumnos				Total
	Bajo	Medio	Bueno	Alto	
\bar{X}	36.13	43.00	39.80	50.63	42.29
s	10.09	19.58	13.21	27.74	18.58
n	8	11	10	8	37
Valor = F .88					

Fuente: Fuentes primarias de información.

Cuadro 46
OPINION DE LOS PADRES SOBRE LA ESCUELA,
SEGUN CONTEXTOS SOCIALES

Opinión de los padres	Contextos sociales			Total
	Valle central	Secano costero	Chiloé	
\bar{X}	41.06	46.53	33.80	43.29
s	15.12	23.56	9.36	18.59
n	17	15	5	37
F = .947				

Fuente: Fuentes primarias de información.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez, B.; Iriarte, N. *Familia y aprendizaje. Lecciones de la investigación reciente*. IDRC, Canadá, 1991.
- Amtmann, C.; Moraga, J. *Educación y desarrollo rural*. Universidad Austral de Chile, Santiago, Chile, 1985.
- Ballón, E. *et al. La condición del maestro en el Perú*. DESCO, Praxis Ed., Lima, Perú, 1979.
- Borsotti, C. *Sociedad rural, educación y escuela*. Kapelusz, Buenos Aires, Argentina, 1984.
- Cox, C.; Gysling, J. *La formación del profesorado en Chile: 1842-1987*. CIDE, Santiago, Chile, 1990.
- Cox, C.; Jara, C. *Datos básicos para la discusión de políticas en educación (1970-1988)*. CIDE-FLACSO, Santiago, Chile, 1989.
- CPEIP-Ministerio de Educación. *Censo Nacional de Docentes*. Santiago, Chile, 1985.
- De Texanos, A. *Maestros. Artesanos intelectuales. Estudio crítico*

- sobre su formación. Universidad Pedagógica Nacional, CIID, Bogotá, Colombia, 1985.
- Ezpeleta, J. *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*. UNESCO/OREALC, Santiago, Chile, 1989.
- FAO-UNESCO/OREALC. *Educación básica y desarrollo rural. Estrategias para su integración*. Santiago, Chile, 1988.
- Farrell, J. *International lessons for school effectiveness: The view from the Developing World*. OISE, Canadá, 1989 (mimeo).
- Filp, J. *El primer año de escuela en Chile*. CIDE, Santiago, Chile, 1988.
- Filp, J.; Cardemil, C.; Espínola, V. *Disciplina, control social y cambio. Estudio de las prácticas pedagógicas en una escuela básica popular*. CIDE. Santiago, Chile, 1987.
- Gajardo, M. *Enseñanza básica en las zonas rurales. Experiencias innovadoras*. UNESCO/OREALC, Santiago, Chile, 1988.
- Gajardo, M., De Andraca, A.M. *Trabajo infantil y escuela. Las zonas rurales*. FLACSO, Santiago, Chile, 1988.
- García Huidobro, J.E. (ed.) *Escuela, calidad e igualdad*. CIDE, Santiago, Chile, 1989.
- Giraldez V., C. *Os professores e a organizacao da escola*. Cortez Ed., Sao Paulo, Brasil, 1982.
- Jacinto, C. "Carrera docente y contexto social. Los docentes primarios en las regiones rurales 'modernas'". *Revista Argentina de Educación*, Año VI, Nº 10, mayo 1988.
- Ministerio de Educación. *Estadísticas Educativas*. Santiago Chile, 1985.
- . *Estadísticas Educativas*, Santiago, Chile, 1987.
- . *Manuales del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación*. Santiago, Chile, 1988.
- Morrison, A., McIntyre, D. *Teachers and teaching*. Penguin Books, Great Britain, 1969.
- Muñoz Izquierdo, C. (ed.) *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria*. REDUC-CIDE, CEE, México, 1988.
- Nassif, R., et al. *El sistema educativo en América Latina*. Kapelusz Ed., Buenos Aires, Argentina, 1984.
- Núñez, I. *Gremios del magisterio. Setenta años de historia 1900-1970*. PIIE, Santiago, Chile, 1986.

- _____. "El trabajo docente: dos propuestas históricas". *PIIE Estudios*. PIIE, Santiago, Chile, 1987.
- Parra, S., R. *Los maestros colombianos*. Plaza y Janés Ed., Colombia, 1986.
- _____. *La escuela inconclusa*. Plaza y Janés Ed., Colombia, 1986.
- Rama, G.W. (coord.) *Desarrollo y educación en América Latina*. 2 vols., Kapelusz, Buenos Aires, Argentina, 1987.
- Schiefelbein E. *Elementos para reflexionar sobre la calidad de la educación en América Latina*, IPE, París, Francia, 1990.
- _____. *Antecedentes para el análisis de la política educacional chilena en 1982*. CPU, Santiago, Chile, 1982.
- SIMCE. *Logros*. Informe final, Santiago, Chile, 1988.
- Subirats, J.; Nogales, I. *Maestros, escuelas crisis educativa. Condiciones del trabajo docente en Bolivia*, UNESCO/OREALC, Santiago, Chile, 1989.
- Tedesco, J.C. *El desafío educativo. Calidad y democracia*. Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires, Argentina, 1987.
- Tovar, T. *Ser maestro. Condiciones del trabajo docente en Perú*. UNESCO/OREALC, Santiago, Chile, 1989.
- UNESCO/OREALC. *Participación de las organizaciones de docentes en la calidad de la educación*. Santiago, Chile, 1990.
- _____. *Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1985*. Santiago, Chile, 1988.
- Universidad Católica de Chile. "Análisis del rendimiento escolar en la enseñanza básica durante los años 1982-1984". Resultados del PER, Santiago, Chile, 1989.

OTROS TITULOS PUBLICADOS

- Aportes para una pedagogía de la paz.* Esther de Zavaleta, 1986. 130 p.
- Mirando al futuro del desarrollo humano en América Latina y el Caribe.* UNESCO/UNICEF, 1987, 121 P.
- Educación y pueblos indígenas en Centroamérica. Un balance crítico.* Massimo Amadio, Stefano Varesse y César Picón, 1987, 160 p.
- Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina.* Madeleine Zúñiga, Juan Ansión y Luis Cueva. UNESCO/III, 1987, 328 p.
- Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe.* 1988, 345 p.
- Material de apoyo a la formación docente en educación bilingüe intercultural. Massimo Amadio y Anna Lucía D'Emilio (comp.). 1988.
- 1. *Cultura.* Emanuele Amadio, 136 p.
 - 2. *Lengua.* Luis Henríquez López. 142 p.
 - 3. *Educación bilingüe.* Madeleine Zúñiga Castillo. 142 p.
 - 4. *Escuela, comunidad y currículo.* Luis O. Montaluisa Chasiquiza. 90 p.
 - 5. *Alfabetización.* Jorge Rivera Pizarro. 92 p.
- Maestros, escuelas, crisis educativa. Condiciones del trabajo docente en Bolivia.* José Subirats F. e Ivonne Nogales, 134 p.
- Ser Maestro. Condiciones del trabajo docente en Perú.* Teresa Tovar. 1989, 194 p.
- Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina.* Justa Ezpeleta. 1989, 196 p.
- Mujer indígena y educación en América Latina.* Anna Lucía D'Emilio (comp.). UNESCO/III. 1989, 410 p.
- Educación en la transición a la democracia. Casos de Argentina, Brasil y Uruguay.* Cecilia Braslavsky, L. A. Cunha, C. Filgueira y R. Léinez. 1989, 340 p.
- El libro de texto. Manual sobre el texto didáctico para la educación bilingüe intercultural.* Consuelo Yáñez Cossío. 1989, 200 p.
- Recopilación de materiales didácticos en educación indígena.* Massimo Amadio y Anna Lucía D'Emilio (comp.). 1990, 176 p.
- El financiamiento de la educación en período de austeridad presupuestaria.* Ana María Corvalán M. (comp.) 1990, 148 p.
- Guía metodológica para la elaboración de materiales de lectura.* Javier Reyes. 1990, 122 p.
- La enseñanza secundaria en el Siglo XXI. Un desafío para América Latina y el Caribe.* Luis Eduardo González (comp.). 1990, 98 p.

- Deuda externa y financiamiento de la educación. Su impacto en Latinoamérica.* Fernando Reimers. 1990, 224 p.
- Participación de las organizaciones de docentes en la calidad de la educación.* 1990, 98 p.
- Las organizaciones de los docentes en las políticas y problemas de la educación. Estado del Arte.* Iván Núñez. UNESCO/REDUC, 1990, 92 p.
- La formación docente en América Latina. Desafío que requiere respuesta.* Eduardo Castro Silva. 1990, 124 p.
- El concepto de calidad de la educación.* Verónica E. Risopatrón. 1990, 74 p.
- Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina. Estado del Arte.* Ricardo Hevia Rivas. UNESCO/REDUC, 1991, 100 p.
- La integración de niños discapacitados a la educación común.* Danielle Van Stenlandt. 1991, 118 p.
- Alfabetización en el primer ciclo escolar: dilemas y alternativas.* Nora E. Elichiry. 1991, 126 p.
- Acerca de la educación rural.* Miguel Soler Roca. 1991, 158 p.
- Docentes y docencia. Las zonas rurales.* Marcela Gajardo y Ana maría de Andraca. UNESCO/FLASCO, 1992, 158 p.